

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA**

MEIRYELLE PAIXÃO MENEZES

**CADERNO DE LEITURA LITERÁRIA: A RECEPÇÃO PELO OLHAR DE
GÊNERO**

Orientador: Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes

**ITABAIANA
2015**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA

MEIRYELLE PAIXÃO MENEZES

CADERNO DE LEITURA LITERÁRIA: A RECEPÇÃO PELO OLHAR DE
GÊNERO

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF)
apresentada ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS) –
UNIDADE DE ITABAIANA - da Universidade Federal de
Sergipe (UFS), como requisito necessário para a obtenção de
título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes

ITABAIANA
2015

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes – Presidente

Prof^ª. Dr^a. Elódia Carvalho de Formiga Xavier – Membro externa

Prof^ª. Dr^a. Christina Bielinski Ramalho – Membro interna

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, esposo, alunos e alunas por terem acreditado que a concretização de mais essa etapa fosse alcançada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por toda a fonte de força e sabedoria nas horas mais difíceis ao longo do curso.

Aos meus pais e irmão, por todo o incentivo a mim dedicado.

Ao meu esposo, pela paciência e tolerância em aceitar a minha desatenção.

Aos meus alunos e alunas por terem participado tão ativamente e com tanto carinho das atividades desenvolvidas na escola.

Aos meus colegas de turma, por terem acreditado que esse sonho seria possível.

Especialmente, a Elisabeth, Lucicleide, Carmem e, nesta reta final, a Deise, Anaximandro e Rejanilsa, por toda a ajuda nos momentos mais conturbados do curso.

Ao meu orientador Carlos Magno, pelos conselhos sábios na construção e concretização deste trabalho.

E, por fim, à CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCF) está composto de uma parte dissertativa e de um caderno pedagógico com oficinas literárias. O objetivo foi desenvolver uma prática de leitura literária voltada para a interpretação de contos infantojuvenis pelo olhar dos estudos de gênero. Para isso, foi aplicada uma pesquisa voltada para a leitura e a interpretação de textos literários no espaço escolar com ênfase para uma reflexão acerca da representação de gênero dos príncipes e princesas dos contos tradicionais. Tal pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Estadual de Sergipe com alunos/as de uma turma de 6º Ano e pretendeu reduzir o preconceito de gênero que ainda faz parte das relações entre garotos e garotas, os quais repetem padrões sexistas e machistas próprios da dominação masculina. As aulas de leitura dos textos literários foram voltadas para a exploração das questões de gênero no imaginário dos contos de fadas. Essas relações partem do senso comum para a repetição de preconceitos contra a mulher. Nesse contexto, foi aplicada uma proposta de trabalho com oficinas de leitura dos contos literários “Entre a espada e a rosa”, “A moça tecelã” e “Como um colar”, de Marina Colasanti, no intuito melhorar os níveis de leitura dos/as estudantes e conscientizá-los/as no tocante à discriminação de gênero na escola. Após as diversas etapas desta pesquisa, propôs-se o *Caderno de leitura literária: a recepção de gênero para o ensino fundamental* como um material didático construído a partir dessa experiência. Metodologicamente, dividiu-se a aplicação da pesquisa em quatro momentos: 1 – a formação do/a leitor/a, que foi debatido pela perspectiva de U. Eco; 2 – os métodos de leitura de A. Rouxel, Aguiar e Bordini e C. Gomes; 3 – a abordagem de gênero pela perspectiva de P. Bourdieu, G. Louro e E. Xavier; e 4 – a análise dos dados. Durante essas oficinas, foi feita uma coleta de dados acerca da leitura e do debate sobre as diferenças entre as identidades masculina e feminina na recepção dos contos maravilhosos. Após a aplicação das oficinas de leitura, passou-se à construção do referido caderno de leitura literária que sintetiza as principais etapas da abordagem desenvolvida nesta pesquisa. Com este caderno, espera-se contribuir para a formação de leitores/as críticos/as no intuito de conscientizar os/as discentes com relação à discriminação de gênero, objetivando formar uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chaves: contos de fada, leitura literária, formação do/a leitor/a.

ABSTRACT

This Work Course Completion (TCF) is composed of a dissertation and part of an educational notebook with literary workshops. The goal was to develop a practice of literary reading focused on the interpretation of youth tales through the eyes of gender studies. For this, a focused search for the reading and interpretation of literary texts in the school environment emphasizing a reflection on the gender representation of the princes and princesses of folktales was applied. Such research was carried out in a state school from Sergipe with 6th grade students and intended to reduce the gender bias that is still part of the relations between boys and girls, who repeated sexist and macho patterns came from the male domination. The reading lessons of literary texts were aimed at the exploration of gender issues in the imagination of fairy tales. These relationships are based on the common sense to the repetition of prejudice against women. In this context, a job offer with reading workshops of literary tales “Entre a espada e a rosa”, “A moça tecelã” and “Como um colar” by Marina Colasanti was applied, in order to improve the reading levels of / the students and make them aware of the gender discrimination at school. After the various stages of this research, it was proposed the literary reading Notebook: receiving genre for elementary school as a teaching material built from that experience. Methodologically, the research application was divided into four stages: 1 - the formation of the reader, which was discussed by the perspective of U. Eco; 2 - the Reading methods A. Rouxel, Aguiar and Bordini and C. Gomes; 3 - the gender approach by the perspective of P. Bourdieu, G. and E. Laurel Xavier; and 4 - the data analysis. During these workshops, a data collection was made about the reading and discussion of the differences between male and female identities in receiving the wonderful tales. After the implementation of reading workshops, there was the construction of the literary reading book that summarizes the main stages of the approach developed in this research. With this book, we hope to contribute to the formation of readers and critics in order to raise awareness of the students with regard to gender discrimination, and form a more just and egalitarian society.

Keywords: fairy tales, literary reading, training / a reader / a

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO DO/A LEITOR/A LITERÁRIO/A	19
2. ENSINO DE LITERATURA: CAMINHOS POSSÍVEIS	33
3. AMPLIANDO O HORIZONTE DE EXPECTATIVAS: O LUGAR DE GÊNERO NAS AULAS DE LITERATURA	45
4. AS QUESTÕES DE GÊNERO COMO PROPOSTA DE LEITURA	56
4.1 O contexto da pesquisa: detectando os horizontes de expectativas.....	59
4.2 Uma proposta de intervenção para a sala de aula.....	63
4.3 Primeira etapa da pesquisa: como fazer a leitura	64
4.4 Segunda etapa da pesquisa: colhendo opiniões dos alunos.....	66
4.5 Terceira etapa da pesquisa: chegou a hora da leitura	67
4.6 Quarta etapa da pesquisa: a pós-leitura	68
4.7 Considerações sobre a pesquisa: a análise dos resultados.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	80
ANEXO I	84
Anexo II	85
ANEXO III: CADERNO DE LEITURA LITERÁRIA: A RECEPÇÃO DE GÊNERO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	87

INTRODUÇÃO

O ato de ler consiste em um processo de representação. Por isso, está na essência da leitura a representação do mundo através das palavras. É nesse contexto que as teorias do leitor e da leitura ressaltam a relevância do processo da leitura, não somente na formação educacional, mas também cultural e identitária do indivíduo. É também através da leitura que conhecemos o mundo e que passamos a interagir com o outro, construindo a nossa identidade a partir da nossa relação com o mundo.

É nessa perspectiva que esta dissertação se pauta na construção do/a leitor/a crítico/a, sobretudo na construção do/a leitor/a literário/a, visando à sensibilização dos/as discentes com relação à naturalização dos comportamentos e dos papéis sociais exercidos pelas identidades masculinas e femininas, tanto na escola, como fora dela. Dessa forma, o ensino da literatura na escola é um instrumento poderoso para a formação do/a leitor/a crítico/a, uma vez que a educação brasileira atualmente passa por problemas no que diz respeito à leitura ou a falta dela entre as crianças e os jovens.

A esse respeito, a proposta do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – é instrumentalizar professores e professoras para proporcionar um ensino melhor e mais condizente com as atuais propostas para a aula de Língua Portuguesa. O/A professor/a mestre/a tem a possibilidade de ser mais dinâmico e preparado para essa nova realidade do ensino, na medida em que adquire mais informação e conhecimento teórico-metodológico, ferramentas fundamentais para ministrar aulas de qualidade. Assim, o PROFLETRAS nos trouxe a oportunidade de melhorar nossas metodologias de trabalho para trazer para a sala de aula novas formas de abordagem da língua e do texto literário.

Ao seguir tal proposta de trabalho, este mestrado está totalmente voltado para a melhoria da qualidade da educação em nosso país, pois mudanças educacionais não surtem efeito sem a devida instrumentalização e valorização dos/as professores, alunos/as e instituições de ensino. Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida e apresentada nesta dissertação tem a intenção de levar para o espaço da escola novas formas de trabalho e abordagem do texto literário, para que os/as discentes tenham a oportunidade de desenvolver seus conhecimentos, habilidades e competências leitoras.

Vale destacar que os estudos de gênero fazem parte da minha trajetória enquanto pesquisadora da área desde a graduação em Letras, iniciada em 2006 e concluída em 2010 pela Universidade Federal de Sergipe. Em 2007 dei início às pesquisas sob a orientação do

Professor Doutor Carlos Magno Santos Gomes, o qual possui uma larga experiência em Estudos de gênero e Estudos culturais na literatura. Fui aluna do PIBIC/CNPq/UFS – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica –, participando do projeto de pesquisa de autoria do Profº Carlos Magno e intitulado “A representação do preconceito na literatura brasileira” de 2007 a 2008. A partir daí, dei continuidade às pesquisas de gênero, agora voltadas para a sala de aula, no curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela mesma instituição de 2011 a 2013.

Neste mesmo ano, comecei a lecionar como professora efetiva da Rede Estadual de Sergipe na Educação Básica – 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio – atuando atualmente nos dois níveis dessa modalidade de ensino. Após a obtenção do título de especialista, ingressei no Mestrado em 2013 com o objetivo de dar continuidade à minha formação e proporcionar aos/às meus alunos/as aulas mais atraentes, cujo foco esteja centrado no ensino e na formação do/a leitor/a do texto literário, além da conscientização desses/as estudantes no tocante à discriminação de gênero no universo escolar.

Com relação à representação dos corpos, Xavier em *Que corpo é esse?* (2007) pesquisa e elenca tipologias corporais em narrativas de autoria feminina. Essas tipologias corporais são relevantes para o estudo de narrativas, uma vez que o corpo adquiriu lugar de destaque nas análises literárias. A autora escolheu escritoras como Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles, Nélida Piñon, Marina Colasanti, Rachel de Queiroz, entre outras já consagradas pela crítica literária. O viés da questão corporal torna-se, então, importante para esta pesquisa, na medida em que os corpos são construções sociais e culturais, além de representações ideológicas (XAVIER, 2007, p. 21).

Dessa maneira, a teoria do corpo de Xavier se constitui como aparato teórico para minhas publicações. Em “A naturalização do corpo feminino nos contos de Nélida Piñon”, publicado em 2008, faço uma análise da narrativa “A sereia Ulisses” na qual trato das concepções de identidade de gênero presentes no conto. Ao contrário de “I love my husband”, nessa narrativa, os papéis sociais naturalizados para a mulher são desconstruídos e questionados. O corpo da protagonista é, segundo Xavier, liberado e a identidade dela é descentrada.

Somam-se a essas publicações o Trabalho de Conclusão de Curso da graduação, o qual teve como título *A formação feminina em Ciranda de Pedra, de Lygia Fagundes Telles* (2010) e abordou temas ligados à constituição das identidades femininas, à naturalização do corpo e do comportamento das personagens centrais, às relações de poder presentes na obra e

a importância do Feminismo e da Crítica feminista para os estudos literários mais recentes. O citado TCC rendeu publicações de artigos em eventos, a exemplo do artigo “O corpo transgressor em Ciranda de Pedra, de Lygia Fagundes Telles”, organizado a partir do terceiro capítulo do trabalho e publicado nos anais do III Enpole – Encontro de Pós-graduação em letras – em 2010. O artigo mencionado trouxe como tema central uma análise dos corpos das personagens femininas presentes na narrativa, ressaltando reflexões acerca do sujeito feminino inserido em relações de poder que o subjagam ao masculino e seu reconhecimento e visibilidade com o surgimento do movimento feminista.

Em artigo publicado na *Revista Fórum Identidades* (2013) com título “A discriminação de gênero na escola” e que também foi parte do Trabalho de Conclusão da Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, fiz uma abordagem sobre como a naturalização e o preconceito de gênero ocorrem em uma escola municipal da cidade de Ribeirópolis/SE. O citado trabalho investigou, através de uma metodologia de trabalho voltada para a leitura de notícias sobre a violência contra a mulher, como o sexismo se manifesta na instituição escolar mencionada. A aplicação da pesquisa e sua análise se basearam em textos dissertativos escritos pelos alunos sobre o tema em questão. Esse artigo constatou que, de fato, tal discriminação ocorre na escola, uma vez que muitos alunos comentaram em seus textos escritos a presença dessas questões de gênero na escola. Assim, buscou-se trazer sugestões acerca de como a escola pode trabalhar para diminuir a discriminação de gênero e formar cidadãos que reconheçam e aceitem as diferenças.

Para isso, a pesquisa desenvolvida ao longo deste mestrado, ancora-se nas novas concepções sobre a leitura na escola e nas teorias de gênero, além de trazer um produto didático de leitura de textos literários: o *Caderno de leitura literária: a recepção de gênero para o ensino fundamental*. Ao seguir essa linha teórica, a referida pesquisa seleciona os contos “Entre a espada e a rosa”, “Como um colar”, extraídos de *Entre a espada e a rosa* (2005) e “A moça tecelã”, extraído de *Doze reis e a moça no labirinto do vento* (2006), de autoria de Marina Colasanti no intuito de criar estratégias pedagógicas para que o/a professor/a trabalhe com esses textos em sala de aula. Esta dissertação pretende, através do ensino de leitura do texto literário, debater o papel da mulher na sociedade e questionar as normas e padrões de gênero que propõem a submissão do corpo feminino aos valores masculinos no espaço escolar.

Os contos selecionados servirão como ponto de partida para professores/as que queiram preparar aulas cujo objetivo seja ampliar o horizonte de expectativas dos/as

leitores/as para além das tradições de gênero naturalizadas pela sociedade. Com a sugestão da leitura literária via teorias de gênero, a citada dissertação busca um questionamento acerca da discriminação de gênero no ambiente escolar. Soma-se a isso o fato de se levar em consideração a realidade social e cultural dos/as discentes, valorizando suas opiniões para ajudar na formação da consciência crítica quanto à flexibilidade das identidades masculinas e femininas no espaço da escola.

É relevante também tecer considerações a respeito da autora literária cujos contos serviram de base para esta pesquisa. Nascida na Eritreia, norte da África, Marina Colasanti é uma autora muito valorizada por sua obra, a qual abrange tanto a literatura infantojuvenil como a literatura para adultos. Contista, poetisa, tradutora, jornalista, entre outras profissões já exercidas, Colasanti iniciou sua carreira literária em 1968 com a publicação de *Eu sozinha*, livro de crônicas publicado pela Editora Record. Após essa publicação, a autora deu continuidade a uma obra vastíssima, repleta de contos, crônicas e poemas na qual estão incluídos os livros *Uma ideia toda azul* (1978), ganhador do prêmio “O melhor para o jovem”, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil; *Passageira em trânsito* (2010), ganhador do Prêmio Jabuti em 2010; *Contos de amor rasgados* (1986), que aborda temas feministas, entre outros livros de diversos gêneros literários.

Nas palavras de Regina Michelli, no artigo intitulado “Marina Colasanti: a figura feminina no cenário do maravilhoso” (2010), a biografia de Colasanti mostra uma pluralidade que a caracteriza e se expressa na sua forma de perceber o mundo, nas atividades a que se dedica (MICHELLI, 2010, p. 78). Atualmente, ela é considerada uma das melhores escritoras para crianças e jovens. Por isso, foram selecionados para esta pesquisa os livros de contos maravilhosos já citados da autora no intuito de trazer para os/as estudantes textos literários condizentes com suas realidades socioculturais. Tais livros de contos abordam histórias com temas voltados para o maravilhoso, a submissão e a liberalização feminina, a violência simbólica e a desconstrução de preconceitos relacionados aos gêneros masculino e feminino.

É importante também destacar que a presente dissertação utiliza como suporte teórico as concepções acerca da leitura de autoria de Regina Zilberman. Para essa autora, a leitura não se realiza apenas a partir da decodificação da palavra escrita, mas também pelo mundo que nos cerca. Essa concepção de leitura diverge da adotada na escola, cuja prática “supõe uma habilidade adquirida a escrita e, por conseguinte, a interferência do ensino e o recurso a um processo de aprendizagem mediado por um professor” (ZILBERMAN, 2012, p. 47).

No artigo intitulado *Leitura: dimensões culturais e políticas de um conceito* (2012), Zilberman inicia sua discussão sobre a leitura fazendo uma crítica acerca da concepção da leitura como uma prática intermediada somente pela escola, ou seja, uma prática pertencente ao “universo letrado” (ZILBERMAN, 2012, p. 52) e, com isso, ela afirma que a aquisição da leitura provoca a exclusão dos sujeitos que se encontram fora do ambiente escolar.

Dessa forma, Zilberman aponta que a leitura se constitui também como uma forma de ver e compreender o mundo. Sem a leitura, o ser humano não consegue interpretar o que o cerca e interagir com seu meio. A leitura de mundo, mesmo não surgida pela formação educacional escolar, não deixa de possuir um grande valor cultural, pois ela é a manifestação da linguagem e, enquanto tal, tem valor social.

A esse respeito, a escola vem negligenciando a importância das variadas formas de interpretação de textos. A aula de Língua Portuguesa ainda se pauta em conceitos gramaticais que se encontram longe da realidade da vida do/a aluno/a, além disso, o ensino de literatura – principal foco a ser trabalhado nessa pesquisa – está calcado no aprendizado e na memorização da história da literatura. Assim, a leitura e a interpretação do texto literário não têm espaço nas aulas de Língua Portuguesa e isso faz com que o aluno deixe de conhecer os textos e o prazer da leitura. Carlos Magno Gomes dialoga com a proposta de Zilberman ao afirmar que “a leitura literária como uma prática social possibilita uma pedagogia da inclusão em que o estético e o social não são separados” (GOMES, 2009, p. 1).

É no intuito de trabalhar, na escola, com as questões de gênero presentes na literatura, que esta dissertação se propõe a sugerir uma metodologia de ensino que considera a realidade cultural do/a aluno/a como um elemento fundamental no processo da leitura, conforme apontam Gomes e Zilberman. Dessa maneira, a presente dissertação tem como objetivo utilizar como um suporte de aprendizagem e auxílio na leitura do texto literário uma proposta de leitura, cujo cerne será o desenvolvimento de atividades em sala de aula, voltadas para a formação do/a leitor/a crítico/a, consciente da realidade social e cultural em que está inserido/a. A esse respeito, a referida dissertação dá ênfase a uma pesquisa a qual sugere possibilidades de leituras literárias voltadas para questões de gênero.

As teorias sobre a leitura contribuem de forma relevante para um novo olhar sobre o texto literário em sala de aula. Todavia, a escola ainda está envolta em práticas pedagógicas que negligenciam a leitura do texto literário. Esse é um dos principais problemas enfrentados pelo ensino de literatura na atualidade. Nesse sentido, é de suma importância a formação do professor para um ensino mais efetivo e significativo para a realidade dos/as aluno/as. Dessa

maneira, esta dissertação ressalta a relevância da renovação do ensino de literatura, sobretudo no Ensino Fundamental, etapa da escolarização em que a literatura é muito pouco trabalhada na escola.

Vale mencionar que o trabalho com textos literários na escola pode ser mais prazeroso ao se utilizarem as teorias de gênero como suporte para leitura, uma vez que os/as educandos/as têm a possibilidade de entrar em contato com uma educação inovadora, voltada para as questões culturais que valorizam a igualdade na diferença, conforme afirma Guacira Lopes Louro, uma pedagogia de gênero. Novas formas de educar têm o seu lado positivo, uma vez que identidades excluídas pela história podem ser valorizadas e ganhar visibilidade social, a exemplo do que ocorreu com as mulheres após anos de luta por reconhecimento e igualdade. Daí, percebe-se a relevância da leitura de textos literários para a formação pessoal e intelectual do indivíduo, pois a literatura é um instrumento poderoso para a aquisição do saber.

Nesse contexto, a escola, mais especificamente no ensino fundamental, deveria enfatizar a leitura e o estudo da literatura nesse nível de ensino. Os currículos escolares precisam ser revistos para que as crianças e os jovens tenham, cada vez mais cedo, o contato com o estudo da literatura. Todorov em *A literatura em perigo* (2009) estabelece um diálogo com os autores acima citados ao apontar que a literatura faz o ser humano compreender melhor o outro e o mundo que o cerca.

Dessa maneira, com a evolução e a influência dos novos estudos literários, a escola deve avançar no sentido de criar novas metodologias pedagógicas para a leitura do texto literário, metodologias essas que tornem a leitura da literatura algo significativo para a realidade sociocultural dos/as discentes, pois, como bem afirma Todorov, “a literatura faz viver as experiências singulares” (TODOROV, 2009, p. 77). Nesse contexto, a escola precisa passar por mudanças que exigem determinação e quebra de paradigmas, sobretudo no currículo escolar.

E é nesse sentido que a formação do/a leitor/a literário/a é considerada como de extrema relevância para o/a aluno/a. É função da escola, portanto, contribuir para a formação de leitores/as literários/as críticos/as, capazes de identificar não somente os significados superficiais do texto, mas também a plurissignificação e seu diálogo com o social presente no texto literário. Por isso, estimular as crianças e os/as jovens a ler literatura é um ato de responsabilidade social na formação do indivíduo, na medida em que, “lançando mão do uso evocativo das palavras, do recurso às histórias, [...], a obra literária produz um tremor de

sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação” (TODOROV, 2009, p. 78).

Nessa perspectiva, as pesquisas de gênero, quando bem utilizadas como uma das possibilidades de leitura do texto literário, muito têm contribuído para a visibilidade feminina na sociedade, fato que foi por muito tempo ocultado pelo sistema social. Para Zolin, o sistema social, com suas leis e instituições, tem subordinado o ser feminino ao masculino, apesar dos avanços democráticos. A mulher ainda continua a ser educada para ser dominada, desde muito cedo, pelo gênero masculino e a escola é uma das principais instituições sociais responsáveis pela legitimação dessa dominação (ZOLIN, 2003, p. 56).

Corroborando com Zolin, Louro em *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (2001) nota que as instituições escolares mais tradicionais se ocupam em formar meninos e meninas com corpos e comportamentos naturalizados e em conformidade com as normas das relações de poder. Para essa pensadora, as escolas ensinam as meninas a ser “dóceis, discretas, gentis, a obedecer, a pedir licença, a pedir desculpas” (LOURO, 2001, p. 18). Enfim, “os propósitos desses investimentos escolares eram a produção de um homem e de uma mulher civilizados, capazes de viver em coerência e adequação nas sociedades” (LOURO, 2001, p. 18).

As questões de gênero, assim, têm influenciado a educação, porque a escola se tornou um espaço que se inclui nas discussões atuais em torno da discriminação de gênero e do preconceito. Por ser na escola que a criança amplia sua visão de mundo e aprende a conviver com as diferenças, a pesquisa desenvolvida e apresentada na presente dissertação pode ser considerada como uma importante iniciativa no intuito de conscientizar os/as alunos/as acerca do preconceito relacionado à mulher, além de incentivá-los/as a aprender a conviver com as diferenças.

Esta dissertação destaca o espaço escolar como um importante aliado para que se estabeleçam diálogos a respeito das diferenças de gênero, pois, no universo da escola, a diferenciação de gênero é bastante visível, porque é na sala de aula que as diferentes identidades se encontram e convivem entre si diariamente, por isso, a leitura dos contos selecionados pode proporcionar aos/as alunos/as uma visão mais humana no tocante à discriminação de gênero, tanto na escola como na sociedade.

Levando-se em consideração o espaço escolar como um importante aliado para a educação dos/as jovens, o campo da pesquisa escolhido para a coleta do corpus foi uma escola estadual, localizada na cidade de Ribeirópolis/Sergipe. Tal escola se encontra no centro da

cidade. No entanto, boa parte do seu corpo docente é proveniente dos povoados do município, cuja atividade econômica se concentra na agricultura. A escola completou seu quadro de professores permanentes de Língua Portuguesa com a última convocação do Concurso do Estado, realizada no ano de 2014, portanto ainda muito recente. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais a escola esteja, atualmente, passando por problemas no que se refere ao baixo nível de proficiência dos alunos em leitura no ensino fundamental. A alta rotatividade de professores contratados certamente prejudicou o aprendizado e as competências leitoras – adquiridas ou não – pelos/as alunos/as da referida instituição.

Faz-se necessário também mencionar que a citada dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Perspectivas teóricas sobre a formação do/a leitor/a literário/a”, trata das principais teorias sobre leitura, leitor e formação do leitor através do texto literário na escola. Neste capítulo, são feitas abordagens acerca da leitura, da interpretação e das intenções do autor, do leitor e do texto de autoria de Umberto Eco, contidas em *Interpretação e Superinterpretação* (2005) e da formação do leitor-modelo em *Lector in fabula* (2004), do mesmo autor. Somam-se a esse autor Roland Barthes, em que se destacam os textos *legíveis* e *escrevíveis*, discutidos em *S/Z* (1992) e Tiphaine Samoyault, em *A intertextualidade* (2008), texto no qual se discute a importância da capacidade do/a leitor/a de fazer intertextualidades entre o texto que lê e outros textos.

O segundo capítulo, cujo título é “Ensino de literatura: caminhos possíveis”, trata dos diferentes métodos de leitura os quais podem ser utilizados em sala de aula com o objetivo de tornar o ensino da leitura e da compreensão textuais uma atividade relacionada à realidade social e cultural dos/as alunos/as. Para isso, o citado capítulo aborda o *Método de leitura subjetiva* (2014) de autoria de Annie Rouxel, o qual se volta para o trabalho com a subjetividade e o lúdico no ato de ler; o *Método recepcional* (1988), de Aguiar e Bordini, autoras que fizeram uma adaptação para a sala de aula da concepção de horizonte de expectativa criada por Jauss, fundador da estética da recepção; e, por fim, a *Prática Cultural de Leitura* (2014) de Gomes, cuja base teórica se encontra nas teorias de gênero e nas possibilidades de trabalho com a aceitação das diferenças a partir da leitura e de uma reflexão crítica sobre o texto literário.

O terceiro capítulo – “Ampliando o horizonte de expectativas: o lugar de gênero nas aulas de literatura” – traz considerações acerca das questões de gênero, sua relevância para a educação e conseqüentemente para a formação de um/a leitor/a crítico/a e atento/a às questões sociais relativas à realidade feminina, tanto na escola como na família. O referido capítulo faz

uma abordagem das principais pesquisas acerca do gênero, utilizando como suporte teórico a teoria dos corpos de autoria de Xavier, presente em *Que corpo é esse?* (2007); as considerações sobre a constituição da identidade de gênero, de Judith Butler no capítulo “Variações sobre sexo e gênero”, extraído de *Feminismo como crítica da modernidade* (1998); a relação existente entre o Feminismo e a educação, de Louro, quando esta menciona como sugestão metodológica para a sala de aula a pedagogia de gênero e as explanações acerca das relações de poder e violência simbólica de gênero de Bourdieu (1999) e Zolin (2010). Esse capítulo aponta como tais teorias podem contribuir para a formação do leitor/a literário/a no tocante ao questionamento de preconceitos de gênero.

O quarto e último capítulo, que tem como título “As questões de gênero como proposta de leitura”, é permeado pela proposta de leitura voltada para as questões de gênero sugerida para o trabalho em sala de aula por esta pesquisa. Soma-se a isso as análises e resultados obtidos com a aplicação em aulas de uma abordagem de leitura de gênero. Este capítulo mostra, através de dados e textos escritos pelos/as alunos/as do 6º Ano do ensino fundamental de uma turma da escola estadual selecionada como local para o desenvolvimento e a aplicação da citada atividade de leitura, o quanto os/as discentes aprenderam e desenvolveram suas habilidades leitoras e pensamentos críticos com os contos selecionados. Os dados obtidos, por fim, compõem o corpus da pesquisa e serão analisados neste capítulo com o intuito de mostrar até que ponto a educação que tais alunos/as recebem repete ou questiona as normatizações de gênero.

A metodologia para a aplicação das atividades contidas nas oficinas de leitura da referida proposta é de caráter qualitativo e colaborativo, por isso, a pesquisa é caracterizada como uma pesquisa-ação participativa, segundo Júlio Emílio Diniz-Pereira (2011), pois os/as alunos/as são coparticipantes quando aceitam participar da pesquisa, seja emitindo opiniões e/ou dando sugestões a respeito do tema. Então, a pesquisa desenvolvida e descrita nesta dissertação busca, além do ensino e estímulo à leitura do texto literário, a promoção do diálogo e do respeito pelas identidades de gênero presentes no espaço da escola.

A referida pesquisa desenvolvida neste curso de mestrado, portanto, pôde levar os/as alunos/as a perceber a importância da leitura da literatura em sala de aula. Além disso, ela contribuiu de forma positiva para a aceitação das diferenças de gênero no espaço escolar, pois a escola precisa fazer com que os/as discentes observem e construam um pensamento crítico em relação às contradições e os problemas de uma sociedade preconceituosa e que ainda naturaliza as desigualdades entre os gêneros. O próximo tópico dessa dissertação é constituído

pelo primeiro capítulo, que trará em seu bojo as teorias sobre a leitura, a formação do/a leitor/a e a importância das questões de gênero para a ampliação do horizonte de expectativas dos/as educandos/as no espaço escolar.

1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO DO/A LEITOR/A LITERÁRIO/A

A leitura do texto literário hoje ainda é pouco trabalhada na escola, por isso tais textos são pouco conhecidos pelos leitores escolares. Ainda se fazem necessárias uma maior visibilidade e valorização dos textos literários em sala de aula no ensino fundamental. O ensino de literatura precisa ser revisto, para que os/as educandos/as possam encontrar prazer na leitura do texto literário. No intuito de atingir esse objetivo, esta dissertação traça, no presente capítulo, as teorias que tratam da leitura, da formação do/a leitor/a e da relevância do olhar dos/as leitores/as na interpretação textual.

No campo da estrutura do texto e da estética, a referida dissertação ressalta as principais linhas teóricas que tratam da interpretação ou interpretações de textos. Nesse contexto, as teorias de gênero – esboçadas no terceiro capítulo – dão suporte para uma forma de leitura e interpretação dos contos escolhidos, auxiliando na construção de uma metodologia pedagógica focada na aceitação das diferenças no espaço escolar. Este capítulo, então, baseia-se inicialmente nas teorias da interpretação textual de autoria de Umberto Eco, Roland Barthes e Tiphaine Samoyault como auxílio teórico para a compreensão e a importância da leitura do texto literário.

Umberto Eco em *Interpretação e Superinterpretação* (2005) aborda a importância do ato de interpretar. Segundo esse autor, interpretar significa extrair do texto o seu sentido ou os seus sentidos possíveis a partir da visão de quem o lê, o leitor. Eco desenvolveu a noção de semiótica ilimitada, cujo cerne se volta para o papel do leitor e para a intenção do texto na interpretação. Eco aponta que para se chegar ao significado de um texto se faz necessário levar em consideração a intenção do texto, a intenção do autor e a intenção do leitor. Assim, todo texto pode admitir várias interpretações. De acordo com o citado autor,

para salvar o texto – isto é, para transformá-lo de uma ilusão de significado na percepção de que o significado é infinito – o leitor deve suspeitar de que cada linha esconde um outro significado secreto; as palavras, em vez de dizer, ocultam o não-dito; a glória do leitor é descobrir que os textos podem dizer tudo [...]; assim que se alega a descoberta de um suposto significado, temos certeza de que não é o verdadeiro; o verdadeiro é um outro e assim por diante; os *hylics* – os perdedores – são aqueles que terminam o processo dizendo “compreendi” (ECO, 2005, p. 46).

Dessa forma, todo texto exige um leitor capaz de fazer infinitas interpretações. A esse tipo de leitor Umberto Eco chama de leitor-modelo. Nesse sentido, o papel da escola

deve ser o da construção de estratégias metodológicas voltadas para a produção de leitores/as capazes de identificar informações implícitas e explícitas em um texto, isto é, a escola deve primar pela formação de leitores críticos. Para Eco, o leitor crítico é aquele leitor-modelo que possui um vasto conhecimento de mundo e consegue estabelecer com o texto várias inter-relações com outros textos. Gomes corrobora com essa argumentação ao apontar que

[...] o leitor deve ser capaz de entender as especificidades do texto [...]. Para esse tipo de ensino [...], o conceito de leitor-modelo torna-se fundamental, pois o texto necessita de uma leitura que interprete os significados estéticos como sociais e relacione o texto lido a suas heranças culturais (GOMES, 2009, p. 1).

Além disso, Eco defende a ideia de que o texto cria uma estratégia textual a fim de atingir o seu leitor-modelo, por isso, a intenção do texto prevalece sobre as intenções do autor e do leitor. Então, Eco afirma que

no decorrer de uma interação tão complexa assim entre meu conhecimento e o conhecimento que atribuo a um autor desconhecido, não estou especulando sobre as intenções do autor, mas sobre as intenções do texto, ou sobre a intenção do autor-modelo que sou capaz de reconhecer em termos de estratégia textual. [...] Entre a intenção inacessível do autor e a intenção discutível do leitor está a intenção transparente do texto, que invalida uma interpretação insustentável (ECO, 2005, p. 81-93).

Nesse sentido, a instituição escolar deve privilegiar no ensino de Língua Portuguesa, a leitura dos mais variados gêneros textuais. O fracasso dos alunos brasileiros em exames como a Prova Brasil e o Enem se deve à pouca ênfase na leitura em sala de aula e a um ensino ainda pautado nas regras da norma padrão e na história da literatura. De acordo com Gomes, “em diferentes livros didáticos e manuais de ensino, identificamos o estudo historiográfico como a única prática pedagógica adotada para o ensino de literatura” (GOMES, 2009, p. 1).

Outro dado importante que reforça o uso do texto literário de forma inadequada no ensino fundamental é o fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s – darem pouca ênfase ao texto literário, na medida em que apenas dedicam apenas uma pequena parte à literatura (mais especificamente, duas páginas em um documento composto por 107 páginas). Talvez por esse motivo, os livros didáticos atuais não levem em consideração, pelo menos nesse nível de ensino, a importância da literatura na educação e na formação crítica do indivíduo. De acordo com os PCN’s, o texto literário é visto apenas como “uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e da invenção estética” (PCN’s, 1998, p. 26). Com base nessa definição, o texto literário seria uma

mera representação do mundo, fato que pode ajudar o aluno a entender o mundo que o cerca, mas, ao mesmo tempo, não prioriza a formação para o entendimento das diferenças entre os gêneros, diferenças essas que permeiam o espaço escolar.

Nesse sentido, este capítulo aponta que, longe de citar e levar em consideração a relevância do respeito às diferenças entre os gêneros no universo escolar, os PCN's ainda privilegiam uma visão de que o texto literário é uma fonte de conhecimento. De fato, ele realmente o é e esse é um dos pontos positivos que são abordados pelos PCN's, na medida em que os discentes podem ampliar suas visões de mundo e seus horizontes de expectativas. Mas, a educação inclusiva, além de transmitir conhecimento também humaniza o indivíduo, fator fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A escola, então, deve enfatizar tais conhecimentos para a formação do indivíduo, embora a maior parte das atividades aplicadas nela usem o texto literário como pretexto para a aquisição de regras gramaticais ou de estrutura do texto, sem que tais atividades tenham sentido na vida do/a aluno/a. Conforme apontam os PCN's,

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (PCN's, 1998, p. 27).

Com relação aos documentos oficiais adotados no Brasil, Neide Rezende em *A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal?* (2014) aponta que tais documentos se centram, no ensino fundamental, na formação do/a leitor/a, ao passo que, no ensino médio, ocorreria a “sistematização dos conhecimentos sobre literatura” (REZENDE, 2014, p. 41). No entanto, esse papel não está sendo cumprido de forma eficaz pelas instituições escolares do país, pois os/as discentes estão concluindo a educação básica sem a competência devida em leitura, sobretudo do texto literário. Com o objetivo de apontar melhorias no tocante aos níveis de leitura dos/as estudantes, os quais, atualmente, têm descido no país, a autora faz uma breve análise do conteúdo e das diretrizes dos documentos oficiais, a exemplo dos PCN's.

Apesar de levar em consideração a formação da competência leitora dos jovens, os PCN's, mais especificamente no ensino fundamental, precisam avançar, uma vez que o/a leitor/a jovem completa este ciclo de aprendizagem sem ter o pleno domínio de interpretação

e diferenciação dos mais variados gêneros literários. Chegam ao ensino médio sem o menor conhecimento básico sobre a literatura, seja pela adoção de livros didáticos que não priorizam a leitura da literatura por prazer, fato que afasta o/a aluno/a do texto literário, seja pelas condições de trabalho dos/as docentes, os quais ainda convivem com uma realidade escolar desfavorável ao desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Diante dessa realidade, os PCN's precisam de uma renovação quanto às sugestões de trabalho para o/a professor/a do ensino fundamental. A esse respeito, Rezende sugere “um novo enfoque, centrando o ensino nos objetivos e delegando ao professor a tarefa de determinar o seu modo de trabalhar, de acordo com sua realidade escolar” (REZENDE, 2014, p. 42). Nessa perspectiva, faz-se necessária uma renovação nas práticas pedagógicas do trabalho com a literatura no ensino fundamental, pois o ensino focado em análises literárias que nada dialogam com a realidade dos/as estudantes não contribui para despertar o interesse da criança e do/a adolescente pelo texto literário, embora muitos profissionais da educação ainda insistam nessas práticas, talvez acreditando que esse seja o melhor caminho para o aprendizado.

William Roberto Cereja em *Ensino de literatura* (2005) corrobora com Rezende ao afirmar que somente ao ingressar no ensino médio os/as estudantes brasileiros passam a entrar em contato com o texto literário. Isso é um reflexo do que pregam os PCN's, além disso, os autores comprovam que no ensino fundamental os/as alunos/as não leem textos literários. Essa constatação é grave, pois tais alunos/as não são estimulados desde a infância a cultivar o hábito de ler literatura. Dessa maneira, os/as estudantes brasileiros têm concluído a educação básica sem as devidas competências em leitura e “sem adquirir hábitos regulares de leitura, seja de textos literários, seja de textos não literários” (CEREJA, 2005, p. 10). Essa é a consequência de um ensino de literatura que não privilegia a leitura do texto literário na escola.

A esse respeito, a presente dissertação sugere a adoção de práticas pedagógicas que estimulem a leitura entre os/as alunos/as e priorizem a leitura voltada para as questões de gênero. Tais práticas devem estar pautadas na construção de leitores/as-modelo capazes de desenvolver uma consciência crítica quanto à naturalização de comportamento das identidades masculinas e femininas na escola. Por isso, o referencial teórico sobre leitor-modelo de autoria de Eco é de suma importância para esta pesquisa, uma vez que “tanto o estético quanto o social devem ser colocados em tensão quando realizamos uma leitura [...] para valorizar questões de gênero” (GOMES, 2009, p. 3).

Roland Barthes dialoga com a teoria de Eco em *S/Z* (1992) ao defender a ideia da abertura do texto para novas interpretações. Esse autor expõe os conceitos de texto *escrivível* e texto *legível*, além de abordar o ato de interpretar. Para Barthes, “interpretar um texto não é dar-lhe um sentido (mais ou menos embasado, mais ou menos livre) é, ao contrário, estimar de que plural é feito” (BARTHES, 1992, p. 39). Esse conceito corrobora com a teoria de Eco na medida em que considera a interpretação do texto como um ato plural, isto é, o texto pode ser interpretado de várias formas, pois representa uma rede de significantes com muitos sentidos. Nesse contexto, a pluralidade está presente na interpretação. De acordo com essa linha teórica, os textos integralmente plurais são indedutíveis, ou seja, têm vários significados e todos com igual importância.

Quanto aos textos *legíveis*, Barthes afirma que eles representam os textos literários clássicos, aqueles que fazem parte de uma tradição. Tais textos dialogam com a estratégia textual leitor-modelo, já apontada por Umberto Eco, uma vez que Barthes considera a leitura como um eu que se aproxima do texto e traz outras leituras de outros textos. Essas outras leituras fazem parte do conhecimento de mundo do leitor, das prováveis intertextualidades que ele pode fazer ao ler um texto. O ato de ler, segundo Barthes é, portanto,

um trabalho de linguagem. Ler é encontrar sentidos, e encontrar sentidos é nomeá-los; mas, esses sentidos nomeados são levados em direção a outros nomes; os nomes mutuamente se atraem, unem-se, e seu agrupamento quer também ser nomeado: nomeio, re-nomeio: assim passa o texto: é uma nomeação *em devenir*, uma aproximação incansável, um trabalho metonímico [...] a leitura não consiste em fazer cessar a cadeia dos sistemas, a fundar uma verdade, uma legalidade do texto e, por conseguinte, em provocar as faltas do leitor; consiste em imbricar esses sistemas, não de acordo com sua quantidade finita, mas de acordo com sua pluralidade (BARTHES, 1992, p. 44-45).

Dessa maneira, toda leitura remete a outras leituras, na medida em que nada é novo, tudo se constitui em uma releitura do que já foi dito. Isso que dizer que os sentidos dos textos nunca se esgotam. Para Barthes, a leitura consiste em aguçar as possibilidades interpretativas do texto, ou seja, consiste em buscar a sua pluralidade. Essa pluralidade textual dialoga com o texto *escrivível* proposto pelo citado autor. Os textos *escrivíveis* são aqueles que rompem com a tradição e propõem diferentes visões interpretativas, tais interpretações são possíveis porque o texto *escrivível* estabelece uma intertextualidade com outros textos.

O texto *escrivível*, então, pode ser escrito e reescrito a partir das questões de gênero. Seguindo essa abordagem teórica, esta dissertação busca desenvolver uma metodologia pedagógica a qual priorize o questionamento dos valores adotados pelas identidades

masculinas e femininas na sociedade. Isso se configura como um desafio para o ensino, ainda pautado em métodos de leitura historicistas e naturalizadores. Nessa perspectiva, a abordagem de “Entre a espada e a rosa”, “Como um colar” e “Moça tecelã” utilizada em sala de aula pode se constituir em uma importante forma de conscientização acerca das diferenças no ambiente escolar.

Nesse contexto, vale ressaltar que as concepções de texto adotadas por Eco em *Lector in fabula* (2004) podem contribuir para um ensino mais significativo e compatível com a realidade dos estudantes brasileiros. Segundo o citado autor, o texto é uma unidade linguística incompleta, pois precisa do/a leitor/a para completar seu sentido. Além disso, todo texto é entremeado pelo não-dito, que deve ser atualizado pelo/a leitor/a. Dessa forma, o papel da escola deve se centrar na formação de leitores/as capazes de preencher os espaços vazios do texto deixados pelo autor. De acordo com Eco, “um texto [...] requer movimentos cooperativos, conscientes e ativos da parte do leitor” (ECO, 2004, p. 36).

Assim, para interpretar um texto, o/a leitor/a precisa da competência linguística e da capacidade de fazer pressuposições. E esse deve ser o papel da escola, o de formar leitores/as capazes de estabelecer uma cooperação com o texto. Nesse contexto, as estratégias textuais construídas pelo texto contribuem para a construção da competência do/a leitor/a. Nessa perspectiva, o autor pressupõe um/a leitor/a “capaz de cooperar para a atualização textual como ele, o autor, pensava e movimentar-se interpretativamente conforme ele se movimentou gerativamente” (ECO, 2004, p. 39).

Entretanto, a competência leitora não está sendo desenvolvida na educação básica, uma vez que, nas palavras de Cereja,

[...] os alunos não se mostram competentes para analisar e interpretar textos literários nas múltiplas dimensões responsáveis pela construção de sentidos: recursos de expressão, estrutura, relações entre forma e conteúdo, aspectos do estilo pessoal, contextualização histórico-cultural, tradição literária, etc. [...] o ensino de leitura e a abordagem do texto literário não têm sido objeto central nas aulas de literatura (CEREJA, 2005, p. 11)

De acordo com o fragmento acima, o/a leitor/a, então, deve ser capaz de ler o texto de inúmeras formas e de fazer várias interpretações. É daí que surge a ideia de texto aberto abordada por Eco e Barthes, cujo cerne está na abertura da interpretação feita pelo/a leitor/a através de sua cooperação com o texto. Nessa perspectiva, a leitura do texto literário com

respaldo nas questões de gênero possibilita uma interação entre leitor/a e texto, propiciando a abertura da interpretação textual sugerida pelos autores citados.

Seguindo essa linha teórica, vale mencionar que a intertextualidade ocorre quando um autor/a cita em sua obra textos de outros autores/as. Para Eco, a intertextualidade é um recurso estilístico erudito, mas pode chegar a atingir o gosto de um leitor popular, pois o texto pode ser lido com ou sem a percepção de que existem elementos intertextuais. Isso sugere uma dupla leitura desses textos, embora os leitores que conhecem as nuances intertextuais sejam mais preparados. A intertextualidade, assim, é uma estratégia que exige dos leitores/as-modelo uma maior perspicácia na interpretação dos textos.

É justamente por causa da ausência da perspicácia na interpretação de textos que reside o baixo desempenho de alunos/as brasileiros/as em exames como o ENEM e a Prova Brasil. Segundo Cereja, isso se deve à falta de estímulo à leitura e consequentemente à falta do domínio da compreensão textual. Para o citado autor, os/as estudantes brasileiros/as “ainda não se tornaram leitores críticos: não conseguem, por exemplo, identificar recursos discursivos mais sofisticados utilizados pelo autor, como efeitos de ironia ou humor em cartuns” (CEREJA, 2005, p. 11).

Por isso, a citada dissertação leva em consideração a importância da intertextualidade e busca a construção de leitores/as-modelo a partir das questões de gênero. Para isso, o/a professor/a pode levar para a sala de aula vídeos educativos, filmes, músicas ou histórias em quadrinhos, por exemplo, que dialoguem com a proposta desta pesquisa. A partir da intertextualidade entre esses textos e o texto literário, o/a professor/a pode despertar nos discentes o gosto pela leitura da literatura. Segundo Gomes,

esta proposta pede um leitor atento aos mecanismos para uma leitura, pois na sua travessia, não só o leitor tem vez, mas o autor e o próprio texto, já que se trata de um pacto coletivo e social, pois o texto traz sempre as heranças de uma coletividade (GOMES, 2009, p. 2).

Retomando Eco no capítulo intitulado “Ironia intertextual e níveis de leitura”, extraído de *Sobre a literatura* (2003), há dois tipos de leitores-modelo: o *leitor semântico* e o *leitor estético*. O autor aponta que um texto estético constrói esses dois leitores-modelo, também chamados de leitores de primeiro e segundo níveis. Segundo o citado autor, o leitor de primeiro nível é aquele que se interessa pelo enredo do texto, pelo que vai ocorrer na história e o leitor de segundo nível se adequa ou tenta se adequar ao modelo de leitura do autor-modelo, enfim, “o leitor de primeiro nível quer saber o que acontece, aquele de segundo

nível como aquilo que acontece foi narrado” (ECO, 2003, p. 208). O leitor de segundo nível, ou seja, o *leitor estético* é, nesse sentido, aquele que busca os diversos sentidos do texto.

É nessa perspectiva que o autor trabalha com a pluralidade de sentidos como um fenômeno que caracteriza os textos, mesmo sem que ele perceba ou tenha a intenção de escrever um texto plurissignificativo. Dessa maneira, pode-se depreender que esse texto dialoga com *Interpretação e Superinterpretação* (2005) em que Eco retoma esse tema ao abordar as várias saídas interpretativas de um texto e a importância da *intentio operis*, isto é, da intenção do texto na interpretação.

Com relação à intertextualidade, para se descobri-la em um texto, segundo Eco, é necessário que o/a leitor/a esteja no segundo nível, pois, nas palavras deste autor, o “hábito de leitura como caça à citação coloca-se como relação de desafio entre o leitor e um texto (para não falar das intenções do autor) que solicita de alguma maneira a descoberta de seu segredo dialógico” (ECO, 2003, p. 211). Além disso, o texto destaca esse tipo de leitor em relação ao *leitor semântico* quando este faz intertextualidades. Dessa forma, o texto seleciona seu/a leitor/a utilizando o dialogismo com outros textos, por isso, o *leitor estético* é aquele que está sempre apto a fazer conexões com outras leituras. Assim, de acordo com Eco,

quando[...] um texto desencadeia a mecânica da ironia intertextual, deve-se esperar que ele não produza apenas as remissões pretendidas pelo autor, visto que a possibilidade de acontecer a dupla leitura depende da amplitude da enciclopédia textual do leitor, e esta amplitude pode variar segundo os casos (ECO, 2003, p. 213).

Tiphaine Samoyault em *A intertextualidade* (2008) também compartilha da ideia de Eco ao afirmar que a intertextualidade depende dos conhecimentos já adquiridos pelo/a leitor/a. Isso quer dizer que a recepção intertextual é variável e subjetiva. Para essa autora, o texto é um tecido contínuo e uma memória coletiva (SAMOYAUULT, 2008, p. 90). Dessa maneira, a intertextualidade leva em consideração não somente o autor que repete, retoma e reescreve; mas também o leitor. Nesse contexto, a autora corrobora com Eco ao apontar que o texto solicita o/a leitor/a em quatro planos: a memória, a cultura, a inventividade e o espírito lúdico (SAMOYAUULT, 2008, p. 91), isto é, o texto solicita um/a leitor/a-modelo.

Nessa perspectiva, a autora sugere três tipos de leitores/as-modelo: o *leitor lúdico*, aquele que localiza as referências dos textos a partir da sua memória ou da sua cultura; o *leitor hermeneuta*, que constrói o sentido ou os sentidos dos textos. Esse leitor produz, então, mais de uma interpretação, propondo uma polissemia. Já o *leitor ucrônico*, privilegia a

memória do texto, reatualizando-o através de leituras atuais. Assim, tal abordagem se aproxima dos *leitores semântico e estético* de Umberto Eco.

O *leitor hermeneuta* e o *leitor estético* são modelos de leitores ideais, pois conseguem ativar seus conhecimentos, fazer intertextualidades e conexões com outros textos. A esse respeito, a escola desempenha um importante papel na formação do repertório de leitura dos/as estudantes. Entretanto, tal função da escola não está sendo cumprida de forma eficiente, uma vez que os/as estudantes estão concluindo a educação básica sem a devida proficiência em leitura e interpretação de textos de forma crítica.

Vale ressaltar também como importante forma de formação do/a leitor/a as considerações teóricas de Cereja acerca do dialogismo bakhtiniano. Esse autor dialoga com Eco e Samoyault na medida em que sugere o diálogo entre diferentes autores para a leitura e a compreensão do texto literário. Assim como Eco, Cereja aponta a importância do conhecimento prévio para a leitura do texto literário. A partir das ideias de Bakhtin, Cereja cria uma nova forma de trabalho com o texto literário, cuja base estaria no diálogo entre textos de autores de épocas literárias diferentes. Esse autor no capítulo intitulado “O dialogismo como procedimento no ensino de literatura”, que compõe *Ensino de literatura* (2005), traz uma proposta de ensino voltada para a intertextualidade entre textos literários.

Além disso, ao citar a estética da recepção e seu mais relevante autor – Jauss – o citado autor destaca a importância do leitor na leitura do texto literário. De acordo com Cereja, um mesmo texto literário pode ter diferentes interpretações a depender da época e do público de leitores/as. Nessa perspectiva, a estética da recepção passa a dar ênfase às intenções do escritor, da obra e do público leitor, assim como o fez Eco, ao mencionar as intenções do autor, do texto e do leitor. Para Cereja, tais avanços dos estudos literários puderam proporcionar ao ensino uma visão mais inovadora e bem menos historicista do texto literário. Nas palavras de Cereja,

[...] uma metodologia consequente de ensino de literatura deve estar comprometida com a formação de leitores de textos literários. Nesse sentido, o texto literário deve ser não só objeto central das aulas, mas também abordado com base em pelo menos duas dimensões: as de suas relações com as situações de produção e de recepção – nas quais se incluem elementos do contexto social, do movimento literário, do público, da ideologia, etc. [...] – e as de suas relações dislógicas com outros textos, verbais e não verbais, literários e não literários, da mesma época ou de outras épocas (CEREJA, 2005, p. 161).

É importante ressaltar também o que afirma Marisa Lajolo com relação às teorias da leitura e às da literatura. Lajolo em *Leitura: perspectivas interdisciplinares* (2005) faz uma

crítica a respeito das aproximações e distanciamentos entre essas teorias. Ela inicia sua abordagem se posicionando de forma contrária ao afastamento entre literatura e leitura. Segundo a autora,

as teorias literárias, ao postularem a existência de textos por si literários, começa por isolá-los de sua manifestação plena, que só ocorre no decorrer e a partir da leitura.

[...]

Por sua vez, ao se debruçarem sobre o ato de ler, as teorias e metodologias da leitura costumam excluir de seu horizonte a natureza do texto sobre o qual tal atividade se exerce, concentrando sua atenção ora sobre os procedimentos mecânicos, ora sobre habilidades, ora sobre operações mentais envolvidas na leitura (LAJOLO, 2005, p. 87-88).

Nesse sentido, Lajolo aponta as especificidades de cada linha teórica – literatura e leitura – e suas falhas. Com relação às teorias literárias, a autora destaca que elas desconsideram os aspectos da leitura e sua relevância para a análise do texto literário, pois levam em consideração outras áreas de ciência como a História, a Sociologia e a Psicologia, deixando de lado a leitura.

Quanto às teorias da leitura, a citada autora afirma que essas dão ênfase ao ato de ler e suas habilidades ou operações, excluindo o gênero ou a especificidade textual. Dessa maneira, as duas linhas teóricas falham ao não observar a importância das situações e contextos culturais em que se dá o processo da leitura. Tais contextos, ao serem ignorados, podem prejudicar o ato da leitura, uma vez que fazem parte do próprio texto.

Nessa perspectiva, Lajolo dá continuidade à sua argumentação abordando a função das teorias literárias. A autora aponta que, nas teorias da literatura, nenhuma análise é feita de forma objetiva e neutra. Isso quer dizer que o teórico da literatura, ao fazer uma leitura do texto literário, foca naquilo que ele quer ver e de forma subjetiva, criando o seu objeto de pesquisa. Então, nas palavras da autora, “[...] na formulação e discussão de teorias da Literatura, a relação do sujeito (o teórico, o pensador, o crítico, o professor) com seu objeto de estudo (os textos) não é de contemplação transparente e objetiva” (LAJOLO, 2005, p. 88).

Dessa forma, as teorias da literatura assumiram uma postura subjetiva, pois elas trabalham com textos instituídos socialmente como literários, excluindo-se assim os textos ditos não literários. Na visão de Lajolo, essa é uma maneira que a crítica literária encontrou para valorizar os textos literários. Para a autora, o limite da crítica é “a reinterpretação do já interpretado ou o resgate, para o elenco dos textos literários, de textos até então não considerados literários” (LAJOLO, 2005, p. 89-90). Conforme afirma a autora,

sua influência, na leitura escolar, traduz-se, por exemplo, em inspirar roteiros ou atividades de leitura, a serem executados em classe, sob a batuta de um professor [...]. Ensinar que um texto é épico ou lírico, que tal passagem ilustra o nacionalismo romântico, que tal outra representa o estilo telegráfico de Oswald de Andrade, que as linhas de tanto a tanto ilustram a metalinguagem machadiana, que o eu-lírico das cantigas de amigo é feminino são conteúdos escolares e derivam da circulação que, no contexto escolar, têm convenções e protocolos da leitura literária (LAJOLO, 2005, p. 92).

Embora Lajolo aponte as falhas dos processos de análise da Teoria Literária, retomando a discussão anterior, tal autora reconhece a influência dessa teoria na escola. Assim, na instituição escolar brasileira, observam-se a aplicação de atividades voltadas para a linguagem conotativa dos textos literários através de materiais didático-pedagógicos que trabalham com as teorias da leitura literária. Isso foi reforçado com o surgimento da Teoria da Recepção, a qual trouxe inúmeras contribuições para as metodologias pedagógicas adotadas na escola a respeito da leitura de textos literários.

Segundo Lajolo, a Estética da Recepção traz “indagações sobre algumas condições de existência da literatura”, ou seja, essa linha de pesquisa fez com que os estudos literários se abrissem para um novo questionamento sobre a literatura, uma nova visão de que “a teoria de que se precisa para fenômenos socioculturais como a Literatura é uma teoria que também se ocupe das condições de manifestação do fenômeno” (LAJOLO, 2005, p. 93). Seguindo essa linha teórica, Cereja, conforme já afirmado acima, reconhece a relevância da Estética da Recepção para os estudos literários e sobretudo para a adoção de metodologias pedagógicas de leitura da literatura na escola. A esse respeito, o citado autor destaca a relevância das relações entre autor/a, texto e leitor/a para um ensino eficaz e de acordo com os novos pressupostos da educação na atualidade.

Ao seguir essa argumentação, Cereja e Lajolo fazem uma forte crítica ao ensino historicista da literatura na sala de aula, reflexo de cursos universitários ainda ligados à interpretação do texto literário tomando-se como base a crítica literária em detrimento da leitura e compreensão dos textos. Para Lajolo,

se, então, em vez de patrocinar exclusivamente roteiros de leitura inspirados nesta ou naquela teoria, a prática de leitura escolar centralizar sua reflexão sobre o ato concreto de leitura em curso no espaço de sala de aula e sobre as interpretações que aí ocorrem [...], a leitura literária escolar pode converter-se numa prática de instauração de significados e, com isso, transformar o estudo da literatura na investigação e na vivência crítica do percurso social cumprido por seus textos, suas teorias, suas leituras (LAJOLO, 2005, p. 96-97).

Ao seguir essa linha teórica, a qual aponta as falhas do ensino voltado para a formação do leitor literário, Ligia Chiappini em *Reinvenção da catedral* (2005) aborda que o problema dos resultados insatisfatórios gerados pelo ensino de literatura na educação básica, na verdade, tem origem na universidade, instituição responsável pela formação do/a professor/a. É em sua formação universitária que este profissional começa a entrar em contato com as teorias literárias e suas influências no ambiente escolar. Porém, há um distanciamento entre esses profissionais e o ensino nas escolas brasileiras. Para Chiappini, a literatura realmente tem um “potencial transformador e humanizador”, mas a escola e seus profissionais ainda carecem de um melhor “amadurecimento da reflexão sobre o uso dos textos [...], sobretudo pela distância desses universitários em relação à realidade do ensino” (CHIAPPINI, 2005, p. 223).

Tal distância entre a realidade do/a docente e a de seus/as alunos/as gera insatisfação e desestímulo pela leitura do texto literário. Por isso, os novos pressupostos que norteiam o ensino de literatura apontam para a “necessidade de relativizar o lugar dos textos literários nesse ensino, abrindo espaço para o estudo das outras manifestações culturais tão presentes no cotidiano dos alunos (televisão, cinema, quadrinhos, dentre elas)” (CHIAPPINI, 2005, p. 223).

Isso ocorre porque a universidade é uma instituição que, desde a sua formação, no Brasil, ainda se pauta em um ensino que privilegia a pesquisa e o estudo dos textos literários acadêmicos, da literatura como um patrimônio cultural da nação. É nesse contexto educacional que são formados grande parte dos profissionais os quais atuam na educação básica. Dessa forma, a universidade

[...] exalta formalmente a pesquisa desinteressada, a grande cultura, a literatura como patrimônio nacional e universal, incentivando o culto das grandes obras, promovendo a erudição vazia e o academicismo estéril, sobretudo em nível da pós-graduação. A universidade moderna [...] cultua e também promove o saber desinteressado (CHIAPPINI, 2005, p. 236).

Em virtude dessa situação problemática, tanto no âmbito universitário como no escolar, Chiappini e Rezende sugerem como solução a democratização do ensino na universidade, abrindo espaço para a leitura de textos incluídos na paraliteratura, na literatura de massa ou na literatura infanto-juvenil com o objetivo de fazer com que o aluno universitário passe a ter acesso à literatura mais próxima da linguagem do jovem na modernidade. Nesse sentido, essa abertura à literatura considerada “menor” pode chegar a

influenciar o ensino escolar, na medida em que este pode aderir a essa renovação de ideias e de valores. De acordo com a autora,

caberia talvez à universidade [...] começar por reconhecer que nem o ensino, nem a pesquisa, e, portanto, tampouco a leitura, aí podem ser feitos, de modo a respeitar a complexidade dos fatores envolvidos nessas atividades, se ela não se conceber integrada num sistema de ensino mais amplo, por sua vez expressão de uma sociedade contraditória, dividida e injusta (CHIAPPINI, 2005, p. 239).

Com a adoção de novas ideias e um novo olhar para o texto literário, a universidade poderá formar profissionais mais voltados para a realidade do/a aluno/a e com metodologias mais inovadoras e abertas para o trabalho em sala de aula também com os textos paraliterários. A partir daí, o/a professor/a pode instigar no/a aluno/a a curiosidade e o gosto pela leitura dos clássicos, livros de fundamental relevância, segundo Italo Calvino, para a formação de leitores críticos e sensíveis às realidades sociais em que estão inseridos.

Nesse contexto, em *Por que ler os clássicos* (2007), Calvino afirma que ler clássicos na juventude e relê-los na fase adulta faz com que o leitor viva duplamente e de forma diferente a experiência de leitura do livro, pois o leitor muda com o passar do tempo e o reencontro com o livro passa a ser um “acontecimento novo” (CALVINO, 2007, p. 11). Então, é papel da escola estimular nos discentes o gosto pela leitura de livros literários, sobretudo os clássicos.

É importante que o leitor leia os clássicos para conhecer sua essência e também para enriquecer sua experiência de vida. Todavia, a leitura de clássicos funciona de forma mais efetiva quando é desinteressada ou ocorre por prazer, pela escolha do próprio leitor, não por uma imposição escolar, pois “os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor [...]. É só nas leituras desinteressadas que pode acontecer deparar-se com aquele que se torna o seu livro” (CALVINO, 2007, p. 13). Todorov em seu livro *A literatura em perigo* (2009) corrobora com essa argumentação ao apontar a relevância do estímulo à leitura literária na escola:

o conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura (TODOROV, 2009, p. 33).

Dessa maneira, pensando nas mais variadas formas de leitura de textos literários e no despertar para a leitura da literatura de forma prazerosa, conforme apontam os autores acima citados, a presente dissertação busca como metodologia pedagógica a adoção das teorias de gênero como uma forma de leitura e abordagem dos contos selecionados. As diferentes abordagens teóricas acerca da formação de leitores/as acima apontadas são relevantes para um ensino focado na leitura crítica e lúdica, fato que pode despertar nos/as alunos/as o gosto e o hábito de ler.

O contato com livros literários desde a infância se constitui em uma importante forma de educar e transmitir conhecimento. No artigo intitulado “Menina ou menino? Gênero na literatura para crianças e jovens” (2008), Rosa Gens aborda como a representação de garotas e garotos aparecem em publicações atuais para crianças e jovens. De acordo com a autora,

[...] a formação literária de crianças e adolescentes acontece por intermédio, principalmente, de textos de ficção. Por meio deles, leitoras e leitores têm acesso a universos conhecidos e desconhecidos, veem-se frente a heróis e vilões, entram em contato com cotidianos em que ser menina ou menino aparece como uma pré-figuração, muitas vezes (GENS, 2008, p. 59).

Ao tocar na formação do/a leitor/a, a autora faz uma crítica veemente às produções voltadas para crianças e jovens, destacando o quanto é importante para uma boa formação refletir sobre o que pode ou não reforçar as ideologias dominantes de gênero e/ou questionar essas mesmas ideologias. Os contos de Marina Colasanti escolhidos para o trabalho em sala de aula na aplicação dessa proposta de leitura, nesse sentido, são adequados para uma formação leitora crítica e questionadora dos estereótipos correspondentes aos meninos, como a atividade e a força, e às meninas, a exemplo da passividade e da submissão.

O presente capítulo trouxe um relevante apanhado teórico acerca da formação de leitores/as. Assim, os novos pressupostos para uma formação literária mais consistente são essenciais para um ensino de literatura mais condizente com a nova realidade dos/as leitores/as dessa nova geração. Para isso, a educação deve, portanto, proporcionar às crianças e aos jovens novas metodologias pedagógicas, voltadas, sobretudo, para a inclusão e a aceitação das diferenças, fatores que desenvolvem neles/as uma consciência crítico-social. No próximo capítulo desta dissertação, serão abordados alguns métodos pedagógicos de leitura que servirão como um aporte teórico-metodológico para a posterior análise dos resultados da proposta de leitura aplicada em sala de aula.

2. ENSINO DE LITERATURA: CAMINHOS POSSÍVEIS

O domínio da competência leitora como ferramenta para a participação ativa dos/as jovens em sociedade é fundamental para a formação de cidadãos críticos que conseguem refletir, expressar-se e defender pontos de vista concisos a respeito das suas realidades culturais, mas, para isso, é necessário levar em consideração a importância do ato de ler no ambiente escolar com o objetivo de fomentar o gosto pela leitura e a formação de leitores/as capazes de resgatar a memória literária do texto, ao permitir que se apropriem do seu processo de comunicação, adquiram experiências a ponto de conseguirem construir o caminho interpretativo sozinhos/as, tornando-se, assim, leitores/as autônomos/as.

Considerando que todo/a leitor/a é único/a e que cada um/a tem um ritmo de aprendizagem particular, além de apresentar diferentes níveis de conhecimentos prévios, cabe à escola promover a ampliação cultural e cognitiva deles/as, para que, de forma progressiva, ao final dos nove anos do ensino fundamental, cada um/a possua habilidades suficientes para interpretar diferentes tipos de textos que circulam socialmente e que sejam capazes de produzir textos eficazes nas variadas situações de comunicação. Nesse contexto, o papel da escola, na pessoa do/a professor/a, é viabilizar o acesso dos/as discentes ao universo dos textos literários e não literários através da leitura, ensiná-los/as a produzi-los e a interpretá-los.

Com o intuito de buscar uma metodologia pedagógica que leve em consideração o desenvolvimentos da competência leitora de estudantes da escola pública sergipana, além da conscientização com relação às diferenças entre os gêneros, este capítulo traz em seu bojo métodos de leitura que podem ser utilizados por professores/as em sala de aula para melhorar o nível de leitura dos/as educandos. Para isso, o citado capítulo inicia sua abordagem pela *Prática cultural de leitura* (2014) de autoria de Gomes com o objetivo de propor uma metodologia de leitura literária para ampliar o horizonte de expectativas do/a leitor/a a partir dos problemas de gênero. Posteriormente, o capítulo traz algumas considerações a respeito dos métodos de leitura de Aguiar e Bordini e Rouxel, além da importância deles para a formação do/a leitor/a jovem.

No livro intitulado *Ensino de Literatura e Cultura* (2014), Gomes desenvolve a sua *Prática cultural de leitura*, cuja centralidade está na valorização dos elementos culturais presentes no texto literário, além de priorizar os diversos sentidos sugeridos pelo leitor/a no ato de ler. Por isso, esse autor enfatiza uma “prática interdisciplinar que passa pela releitura da

obra a partir de um leitor/a colaborativo/a” (GOMES, 2014, p. 127). Essa prática de leitura faz-se importante no espaço escolar porque questiona as representações tradicionais de gênero dos textos literários. Vale ressaltar que tais representações de gênero são naturalizadas e construídas socialmente. De acordo com Judith Butler, a teoria do gênero vem esclarecer o modo pelo qual as identidades de gênero são construídas socialmente, através da incorporação de normas culturais preexistentes, uma vez que “o corpo é concebido como um lugar cultural de significados de gênero” (BUTLER, 1998, p. 140). Por esse motivo, como a literatura é um elemento cultural, o gênero feminino é representado em muitos textos literários como passivo, cuidador e do âmbito do lar.

Nessa perspectiva, esta dissertação parte desta prática cultural de leitura, cujo foco é a sensibilização do/a leitor/a no tocante à naturalização das relações de gênero e a submissão da mulher às convenções sociais patriarcais. Assim, a presente dissertação prioriza uma proposta de leitura voltada para o questionamento da dominação masculina. Para isso, as teorias de gênero são imprescindíveis para a leitura do texto literário na escola. Nesse contexto, ao se adotar a *Prática cultural de leitura* de Gomes, a presente dissertação enfatiza uma abordagem de leitura pelo viés dos estudos de gênero. De acordo com esse autor,

tal prática se destaca por questionar a memória coletiva das representações de gênero impostas pela dominação masculina e pelo sistema patriarcal preconceituoso, sugerindo a abertura dos significados do texto a partir da luta da mulher por emancipação. Assim, a importância de uma abordagem ideológica de tais representações está na revisão das formas de opressão sofridas pelas mulheres na luta pelo fim do preconceito de gênero (GOMES, 2014, p. 127).

Dessa maneira, o/a aluno/a pode passar a observar a relevância de se relacionar o texto literário a sua realidade cultural e social, tornando-se um elemento ativo e colaborativo no processo de leitura. A esse respeito, Gomes afirma que “a cultura define o modo de vida de uma sociedade, enquanto a literatura está atrelada às representações sociais” (GOMES, 2014, p. 129). Por isso, no ato da leitura dentro da sala de aula, a prática cultural pode trazer uma grande contribuição para a formação de leitores críticos, sobretudo no tocante às relações de gênero.

Com isso, o processo de leitura literária passa a ganhar uma nova dinâmica em sala de aula, uma vez que abandona as velhas propostas de ensino de literatura voltadas para a história para reforçar uma prática de leitura que leva em consideração as questões de gênero. Essa nova proposta de ensino e leitura do texto literário, portanto, enfatiza o “espaço de ação do/a professor/a” (GOMES, 2014, p. 129) e também do/a aluno/a com o objetivo de abordar a

alteridade e a solidariedade que o ato de ler pode proporcionar entre alunos/as e professores/as no espaço da escola. Gomes destaca “a importância do reconhecimento da alteridade como parte desse processo de aprendizado, pois devemos privilegiar nossa capacidade de ouvir a voz do outro” (GOMES, 2014, p. 130).

Seguindo essa perspectiva, este capítulo ressalta também a importância da literatura infantojuvenil. O trabalho com a leitura para crianças do 6º Ano requer novas experiências textuais apropriadas para essa faixa etária. Segundo Gomes, em *Leitura interdisciplinar da literatura infantojuvenil* (2012), essa literatura pode representar uma solução para a formação do/a leitor/a de forma lúdica e prazerosa, além de despertar a sua consciência crítica. Gens concorda com essa argumentação e vai além, pois toca na formação de leitores/as tomando como base as questões de gênero, que podem estar presentes em algumas autoras da literatura infantojuvenil. Nas palavras da autora,

na construção discursiva da infância e adolescência [...] encontram-se presentes relações de gênero, que levam a pensar em hierarquias, estratégias de dominação e desigualdades. Os postulados androcêndricos ainda se situam muitas vezes como matriz, seja latente ou manifesta, na pauta da exploração do tema que situa comportamentos de meninas e meninos na literatura infantojuvenil (GENS, 2008, p. 60).

Então, ao adotar os estudos de gênero para a leitura da literatura infantojuvenil em sua prática de ensino, o/a professor/a estará desenvolvendo em seus/as alunos/as uma formação leitora voltada para o entendimento da importância de se cultivar a aceitação das diferenças, estimulando-os/as a realizar uma leitura participativa, uma vez que os textos não possibilitam uma única leitura, mas, como bem afirma Umberto Eco e Barthes, diversas leituras possíveis. Dessa maneira, os estudos de gênero se tornam uma das formas de abordagem interpretativa da literatura.

Vale lembrar também o *Método Recepcional* de leitura de autoria de Vera Aguiar e Maria da Glória Bordini, extraído do livro *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas* (1988). Este método foi elaborado com base na estética da recepção surgida na Alemanha e criada por Jauss e Iser. Assim como os outros teóricos já mencionados, essas autoras também defendem que o ensino de literatura não deve jamais partir de sua história ou da análise linguística de seus textos, como faz a tradição escolar brasileira. Para elas, “a preocupação com o ponto de vista do leitor não é parte da tradição” do ensino nas escolas do Brasil (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 81). Dessa maneira, está na base deste método a relevância do papel do/a leitor/a na interpretação dos textos literários. A esse respeito, a teoria

semiótica de Eco corrobora com o *Método Recepcional* quando sugere a abordagem do texto pela intenção do leitor, o qual completa os espaços vazios deixados pelo texto, isto é, completa o sentido do texto. Daí a importância do/a leitor/a nos processos de leitura e interpretação do texto literário. Nesse contexto, o método de Aguiar e Bordini centra a sua atenção no

[...] processo de concretização como interação do leitor com o texto, em que este atua como pauta e tudo o que não diz ou silencia cria vazios que forçam aquele a interferir criadoramente no texto, a dialogar com ele, de igual para igual, num ato de comunicação legítimo. [...] a obra fornece pistas a serem seguidas pelo leitor, mas deixa muitos espaços em branco, em que o leitor não encontra orientação e precisa mobilizar seu imaginário (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 82).

A partir da leitura atenta dessa citação, nota-se que o/a leitor/a, conforme já apontaram Eco e Zilberman, precisa, para interpretar o texto, acionar o seu repertório, a sua enciclopédia, ou seja, o seu conhecimento de mundo. Além disso, a estética da recepção de Jauss, base para o *Método Recepcional*, traz a noção de horizontes de expectativas, cuja centralidade está nas convenções sociais, intelectuais, ideológicas, linguísticas e estético-literárias que possibilitam a produção e a recepção dos textos literários (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 83). Os horizontes de expectativas de um/a leitor/a são adquiridos ao longo de sua trajetória leitora, de suas preferências e da sua educação recebida, tanto escolar como familiar. O contexto social do/a leitor/a, portanto, é definitivo para a formação de seus horizontes de expectativas.

Com base na atenta observação dos horizontes de expectativas culturais dos/as estudantes, as questões de gênero fazem parte do aparato teórico desta dissertação como uma das formas de abordagem e leitura dos textos infantojuvenis selecionados para a proposta de leitura. Faz-se necessário lembrar que, nesse gênero literário textual, há autores/as que utilizam os estudos de gênero como uma forma de questionamento dos estereótipos associados aos gêneros masculino e feminino.

Assim, os contos de Colasanti selecionados para análise e trabalho em sala de aula proposta pelo caderno de leitura fazem parte de um recorte de textos infantojuvenis em que as questões de gênero aparecem como uma paródia dos contos de fadas tradicionais. Este caderno contém um roteiro de leitura cujo objetivo é fazer o/a aluno/a “reconhecer o *status* fantasístico da identidade e adentrar nas questões ideológicas para revelar o quanto a dominação masculina ainda perpassa diversas construções de gênero como a violência física e simbólica” (GOMES, 2014, p. 131).

A adoção dos estudos de gênero nas aulas de Língua Portuguesa tem a finalidade de tornar o ensino do texto literário mais dinâmico e participativo para os discentes, na medida em que eles vão desvendando as diferentes críticas sociais presentes nestes textos para que possam tornar-se leitores/as proficientes, além de mais tolerantes com relação às diferenças entre os gêneros. Soma-se a isso o fato de que, com a *Prática cultural de leitura* via teorias de gênero, o/a professor/a pode ampliar e atualizar seus conhecimentos, tornando-se mais preparado/a para o trabalho com temas ligados à violência e ao preconceito contra a mulher. Segundo Gomes, “nossa prática cultural de leitura é um convite a professores/as para preparar aulas e material didático adequado às reflexões das políticas públicas no espaço da escola” (GOMES, 2014, p. 136-137).

Vale mencionar também a importância da renovação das metodologias do ensino da literatura. No ensino fundamental a literatura não é trabalhada de forma adequada e os textos literários, na maioria das vezes, tanto nos livros didáticos, como no trabalho do/a professor/a, são usados como pretexto para o ensino da norma padrão. Essa situação afasta os/as estudantes do prazer que a leitura do texto pode proporcionar, gerando recusa por parte deles/as e a inexistência do hábito de leitura. Em excelente abordagem sobre esse tema Elódia Xavier, no prefácio do livro *Leituras literárias: mito, gênero e ancestralidade* (2014), afirma que tais metodologias de ensino precisam ser revistas, pois as escolas priorizam a história da literatura em detrimento da leitura e compreensão dos textos. De acordo com a autora,

o aluno é bombardeado por títulos e datas, além das características próprias de cada estilo de época. Em vez de ensiná-lo a fruir o texto, o fazem decorar um mundaréu de coisas que pouco contribuem para a compreensão da obra. [...] a insistência no ensino da história da literatura não só prejudica o conhecimento da obra, como também dá ao aluno uma visão deturpada do processo literário (XAVIER, 2014, p. 9).

Nessa perspectiva, Xavier sugere alguns caminhos que podem ser seguidos no intuito de melhorar esse ensino, além de adequá-lo à nova realidade escolar. Ela aponta que, em primeiro lugar, deve-se considerar o que está linguisticamente expresso no texto, isto é, deve-se dar prioridade ao texto. Após essa etapa de leitura e observação atenta das intenções do texto, o/a professor/a pode sugerir uma produção textual aos alunos com o objetivo de verificar suas possíveis visões sobre o texto e, enfim, o/a professor/a poderá recorrer às teorias. Vale lembrar que a interação entre professor/a e discentes nesse processo, conforme já apontado por Gomes, é de extrema importância para o processo de ensino/aprendizagem da literatura.

Dessa maneira, a proposta dessa dissertação é a criação de estratégias de leitura que auxiliem os/as discentes a construir suas próprias leituras, mantendo as especificidades dos textos literários e propondo o desenvolvimento do gosto pela leitura entre os jovens. Segundo Xavier, o ensino de literatura “deveria capacitar o aluno a construir suas próprias interpretações, a ter espírito crítico” (XAVIER, 2014, p. 11). E é essa a meta da proposta de leitura adotada na aplicação da pesquisa: estimular os/as discentes a desenvolver o senso crítico a respeito das relações de gênero a partir da leitura e de um trabalho consistente e inovador com o texto literário.

Entretanto, para que alcancemos essa conquista, é necessário que os cursos de Letras também comecem a rever suas metodologias de trabalho na graduação, uma vez que os/as graduandos/as serão os/as futuros/as professores/as do país. A esse respeito, Xavier corrobora com Ligia Chiappini, Marisa Lajolo e T. Todorov, os quais chegam a propor a substituição da “história literária pelo trabalho com o texto, não como objeto sagrado a explicar, mas como espaço de linguagem, cruzamento de discursos e saberes, espaço simbólico e polissêmico” (CHIAPPINI, 2005, p. 209). Tais autores defendem a ideia de revisão constante das metodologias de ensino da literatura, tanto no espaço da universidade, que deveria se voltar para uma formação de professores/as mais adequada à modernidade, como no espaço da escola, local em que as aulas devem ser mais estimulantes, lúdicas e atraentes para o/a leitor/a jovem.

É nessa perspectiva que a referida dissertação visa à melhoria do ensino nas aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental, pois, nesse nível de ensino, as crianças e os adolescentes precisam de motivação para a leitura, sobretudo de textos literários, muitas vezes tidos e utilizados como pretexto para o ensino de regras gramaticais. Assim, os/as alunos/as da rede pública de ensino do Estado de Sergipe terão a oportunidade de entrar em contato com novas metodologias de ensino, adequadas às suas necessidades e interesses. Essas metodologias visam abrir um debate sobre as questões de gênero, trazendo uma proposta de leitura que busca a ampliação dos horizontes de expectativas de gênero dos/as estudantes. Tal proposta pretende não explorar o texto como pretexto para justificar uma teoria, mas sim explorar as especificidades da narrativa infantojuvenil.

Em *Prática de leitura literária para jovens e adultos* (2014), Maria de Fátima Cruz concorda com os autores acima citados ao abordar esse tema, além de ressaltar a importância da leitura do texto literário de forma prazerosa na formação de leitores/as. Cruz trata de uma pesquisa realizada por ela em uma classe de Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA.

Tais reflexões são bem pertinentes, pois levam em consideração a realidade dos estudantes brasileiros. A autora sugere que todo/a professor/a, ao desenvolver pesquisa e/ou material didático deve, primeiramente, ouvir e observar a situação real de seus educandos para posteriormente iniciar o desenvolvimento de seu trabalho (CRUZ, 2014, p. 85).

Além disso, Cruz também trata do desinteresse dos discentes pelos livros didáticos adotados nas escolas, pois, na maioria das vezes, tais livros não estão adequados à realidade dos/as alunos/as. Por isso, a escolha do livro didático é de suma importância, tanto para a adequação dos/as alunos/as à sua proposta, como para o trabalho do/a professor/a, embora o/a professor/a não deva se pautar somente no livro didático ao planejar suas aulas. O livro deve servir apenas como um guia ou uma das possibilidades de aula da qual o/a professor/a pode utilizar. De acordo com Cruz,

[...] o livro didático não exerce nenhum tipo de fascínio para os alunos [...] as imagens provenientes da mídia e até da internet penetram em suas vidas com mais eficácia do que as leituras proporcionadas pela escola. Isso nos serve de alerta para que possamos redimensionar a nossa prática [...], retirando-a da condição de simples apreensão de atividades mecânicas da leitura e da escrita, e colocando-a na condição de condutora do discurso da emancipação, da possibilidade, da esperança e luta que o sujeito precisa para se instituir como cidadão (CRUZ, 2014, p. 86).

Como a literatura é um bem cultural e uma forma de arte, conforme afirma Gomes, ela pode trazer em suas representações ficcionais personagens e enredos que dialogam com a realidade social vivida pelos/as alunos/as. Dessa maneira, o texto literário, quando abordado de forma adequada em sala de aula, pode suscitar questionamentos acerca dos papéis sociais desempenhados por ambos os gêneros. E é justamente com esses elementos culturais que os manuais didáticos escolares deveriam trabalhar, uma vez que o ensino deve partir da realidade dos/as alunos/as.

Pautando-se nas considerações acima feitas por Cruz, esta pesquisa chega à conclusão de que parte dos livros didáticos adotados para o ensino de Língua Portuguesa ainda precisam revisar seus métodos de ensino, uma vez que a nova realidade educacional do país espera uma metodologia pedagógica voltada para o respeito pelas diferenças, isto é, voltada para a alteridade, o olhar e o entendimento das realidades social e cultural das identidades marcadas pela diferença. E é nessa direção que a citada pesquisa enfatiza a relevância de um ensino focado na formação do/a leitor/a crítico/a, conforme aponta Cruz a respeito da formação do/a aluno/a:

[...] para além das necessidades sócio-comunicativas, o aluno precisa conhecer outras situações textuais que ampliem significativamente o sentido de ler em sua vida. Porque o ato de ler não deve se resumir apenas ao valor técnico; ele deve ter acima de tudo um valor ético, pois possibilitará ao indivíduo estar no mundo de forma argutiva [...] (CRUZ, 2014, p. 88).

Por isso, Rezende, ao corroborar com Cruz, afirma que a mudança nas práticas educacionais ainda é um obstáculo a ser superado no Brasil. Para a autora, “é difícil substituir uma cultura de leitura analítica, racionalizante e abstrata que perdurou durante tanto tempo e que parece constituir naturalmente uma necessidade para a escola (e para a sociedade)” (REZENDE, 2014, p. 43). Essa constatação mostra o quanto a força e a influência dos textos canônicos e suas análises ainda impera na educação brasileira. Muitos cursos universitários ainda se pautam em uma formação de professores extremamente analítica de textos literários pertencentes ao cânone. Prova disso é a quase inexistência de disciplinas voltadas para as literaturas infantil e popular, como se elas não fossem manifestações legítimas da nossa cultura.

Seguindo essa linha teórica e trazendo sugestões inovadoras para a educação, Annie Rouxel inicia sua argumentação apontando que o ensino do texto literário na escola ainda está voltado para análises distanciadas do texto, uma vez que enfatiza os elementos formais e a crítica, afastando seus aprendizes da experiência estética. Esta autora quis salientar que um dos impasses para a realização de um ensino de literatura proficiente, ou seja, que vise uma boa formação do leitor reside na “ausência de emoção que acompanha as análises formais” (ROUXEL, 2014, p. 19).

De fato, o ensino do texto literário nas instituições educacionais – escola e universidade – tem um caráter extremamente formal e historicista, sobretudo na escola. Em virtude disso, os educandos acabam se afastando da leitura dessa modalidade textual, na medida em que não percebem o encantamento que a literatura pode proporcionar, porque, tal encantamento é sempre ocultado pelo mecanicismo da análise formal (no caso da escola) e da crítica (no caso da universidade). Além disso, a autora cita os avanços na pesquisa nesta área do ensino e estimula o/a professor/a a fazer uma reflexão sobre a formação do/a leitor/a na atualidade.

Rouxel, assim como Chiappini e Rezende, assume uma postura bastante crítica em relação ao ensino, sugerindo uma didática que pode se constituir em uma saída possível para enfrentar o problema. Para a autora, na formação de leitores/as é preciso resgatar nesses leitores/as “sua sensibilidade, sua memória, seus valores, sua visão de mundo” (ROUXEL,

2014, p. 19). Ao tocar no ponto da sensibilidade, a citada autora dialoga com autores como Todorov, cuja obra já abordada nesse trabalho – *A literatura em perigo* – aponta para um ensino mais humanizador e menos mecanicista do texto literário (TODOROV, 2009, p. 76). Rouxel corrobora também com Zilberman ao destacar a importância da busca dos conhecimentos prévios presentes nos/as alunos/as no processo de leitura.

Dessa maneira, a autora faz uma crítica bem fundamentada às metodologias pedagógicas que fazem da literatura um meio para o ensino de teorias analíticas. De acordo com Rouxel, no ambiente escolar, “o texto lido e estudado é quase sempre um pretexto à descoberta e aquisição de ferramentas de análise e, então, objeto de uma rotina desencarnada que deixa fora de jogo o leitor enquanto sujeito” (ROUXEL, 2014, p. 20). Assim, o desafio desta pesquisa é propor uma abordagem sem usar o texto como pretexto.

Nessa perspectiva, a proposta de leitura utilizada nessa pesquisa tem como foco o trabalho com o processo de recepção do texto literário e uma reflexão sobre o horizonte de expectativas de gênero dos/as leitores/as. O texto, portanto, é usado para que o/a aluno/a desenvolva seu senso crítico e alcance a voz do outro, ou seja, sua alteridade. Desse modo, esta pesquisa busca, acima de tudo, a formação da consciência social dos/as leitores/as jovens.

Isso faz com que os/as alunos/as percebam o prazer da leitura do texto literário e deixem de se centrar em análises estruturais ou normativas presentes na linguagem do texto. Esse tipo de leitura, que certamente tem o seu valor, sobretudo na academia, não é a mais adequada para o despertar do interesse e do prazer da criança e do jovem para a leitura, embora todo/a professor/a que tenha uma boa formação precise ter domínio sobre as teorias. Estas, de acordo com estudos recentes, não contribuem para a formação do sujeito leitor literário que lê para construir seu pensamento, sua memória leitora e sua capacidade crítica, fatores que contribuem também para a formação identitária desse sujeito.

Ao seguir essa linha teórica, esta dissertação busca alternativas para a formação do/a leitor/a literário/a através da construção de um material didático com o objetivo de minimizar o preconceito e a violência simbólica praticada contra a mulher. O referido material, produzido a partir do aparato teórico adquirido neste curso, busca a formação de leitores/as mais atentos e voltados para as suas subjetividades. Isso é o que sugere Rouxel em sua *didática da literatura* ao apontar a importância da formação do que ela chama de “leitores reais”, os quais ousam em suas interpretações (ROUXEL, 2014, p. 21).

Nesse sentido, a autora complementa a argumentação de Umberto Eco, quando este defende em *Lector in fabula* (2004) a formação de um leitor-modelo, caracterizado por

possuir um vasto conhecimento de mundo e conseguir preencher os espaços vazios deixados pelo texto no processo da leitura. Para Rouxel, a escola deveria estimular a experiência estética que a leitura pode proporcionar, pois tal experiência pode estimular o/a leitor/a a ponto de interferir na sua formação identitária e na sua ampliação do horizonte de expectativas, fato que enriquece o conhecimento de mundo do/a leitor/a. Nas palavras da autora, a experiência estética é

fruto de um encontro eficaz, pessoal, íntimo, entre um leitor e uma obra, a experiência estética é um momento privilegiado na formação do leitor [...] ela marca duravelmente a história do leitor, a sua memória, os seus valores, a sua personalidade (ROUXEL, 2014, p. 22).

Assim, a leitura literária na escola irá, aos poucos, se aproximar das experiências vivenciadas pelos educandos, fazendo com que o texto literário passe a ter significação. Nessa perspectiva, a experiência estética leva em consideração o social e o lado colaborativo dos educandos, fatores explorados nesse tipo de leitura. Nesse viés, o texto literário, então, passará a fazer parte da memória e da história de vida de cada leitor/a, conforme afirma a autora, esta proposta torna a leitura literária uma forma de vida e significação (ROUXEL, 2014, p. 21).

A partir daí, a autora começa a tratar da importância da emoção na leitura do texto literário, fato que ajuda na fruição e na cognição do/a leitor/a, construindo também sua identidade. Ao citar Jauss, um dos precursores da Estética de Recepção, Rouxel aborda o conhecimento que o leitor adquire ao ler uma obra. Ela mostra que a identificação – fenômeno investigado por Jauss em seus estudos – faz com que o conhecimento de mundo do leitor seja expandido, isto é, faz com que o leitor amplie seu horizonte de expectativas. E é dessa maneira que o/a leitor/a se torna também colaborador/a na construção dos sentidos do texto. Para Rouxel,

a experiência estética, que é a resposta do sujeito leitor às solicitações da obra lida, pode igualmente ser apreciada a partir das metamorfoses que o leitor imprime ao texto, tornando-o seu. Durante a leitura, o leitor se apropria do texto: ele o reconfigura à sua imagem, completando-o com elementos oriundos de sua história pessoal e de sua cultura ou, inversamente, deixando-lhe lacunas, apagando tal aspecto que não atraiu muito a sua atenção (ROUXEL, 2014, p. 23).

A citação acima define o caminho para o que a estética da recepção chama de texto do/a leitor/a, criado a partir da leitura, quando “o leitor atualiza o texto criando sua própria

ficção” (ROUXEL, 2014, p. 24). Nesse contexto, trazendo esta teoria para a realidade da sala de aula, o/a professor/a pode adotar em sua prática pedagógica o *Método Recepcional* de Bordini e Aguiar. Adaptado do que as autoras conheceram da Teoria da Recepção de Jauss, o caderno didático produzido visa à formação do/a leitor/a com base na ampliação do seu horizonte de expectativas. A presente dissertação, ao construir esse caderno, lança mão desse método, juntamente com a prática cultural, no intuito de ampliar os horizontes de expectativas de gênero dos educandos e contribuir para as suas formações identitárias de forma humanizadora no tocante às diferenças. Conforme aponta Rouxel, “algumas experiências de leitura são realmente fundadoras da identidade do leitor” (ROUXEL, 2014, p. 24).

Com base nesse aparato teórico, a referida pesquisa traz em seu bojo uma metodologia de ensino de leitura do texto literário voltada para a socialização entre educador/a e educandos/as no espaço da sala de aula. Esta pesquisa foi construída ao longo de dois anos, iniciando-se com as disciplinas de formação do Curso de Mestrado do Profletras, com aulas e orientações de leitura e, por fim, culminando com a parte prática – a prática de intervenção – realizada na escola selecionada como campo para a pesquisa, a qual tem a intenção de contribuir para a formação de leitores/as críticos/as e, consequentemente, para uma sociedade mais igualitária.

Isso é perfeitamente possível se o professor começar a revolucionar o ensino, enfatizando não somente a crítica, mas também e principalmente o efeito do texto sobre os leitores/as. Ao seguir os postulados teóricos de Jauss, Rouxel aposta em uma “didática da leitura subjetiva” que busca o desenvolvimento da “competência estética do leitor”, ou seja, uma leitura ativa em que o leitor/a possa construir, juntamente com o/a autor/a, o texto, reagindo a ele e/ou exprimindo suas repercussões (ROUXEL, 2014, p. 25).

A didática da leitura subjetiva como forma de chamar a atenção dos/as alunos/as para o prazer existente no texto literário, os/as ajudará a desenvolver as suas competências leitoras, uma vez que estimulam os/as educandos/as a perceber suas próprias habilidades, a ampliar seus horizontes de expectativas e consequentemente a refletir sobre as suas realidades culturais. Nesse contexto, o lúdico pode se constituir como aliado no aprendizado colaborativo entre professor/a e alunos/as. Enfim,

[...] uma didática da leitura subjetiva é não apenas possível, mas rica de promessas em termos de formação do leitor e de abordagem da literatura. A leitura literária embasada na experiência estética permite que os alunos se apropriem do texto, criando, de algum modo, a sua própria obra literária. Assim, é a relação com a literatura que se encontra transformada, sendo esse o lugar de uma experiência

existencial e estética onde se põe em jogo a identidade do leitor (ROUXEL, 2014, p. 33).

Ao seguir essa perspectiva, o/a educando/a tem a possibilidade de conhecer o mundo da leitura e da escrita literárias de forma prazerosa, lúdica e poderá se tornar um/a leitor/a autônomo/a e um/a escritor/a voltado/a para sua subjetividade, fato que o/a ajuda a construir a si mesmo. Nesse contexto, a autora acima mencionada corrobora com Rezende quando esta afirma que o ato de ler é essencial para que o/a aluno/a se reconheça, para que sinta prazer, “para dar lugar à subjetividade, para construir a base de um pensamento autônomo e crítico” (REZENDE, 2010, p. 51). Sem dúvida, a escola está começando a trilhar por esse caminho, conforme atestam trabalhos já desenvolvidos no espaço escolar, experiências as quais têm como meta o desenvolvimento da competência da leitura literária dos/as educandos/as, mas ainda há muito que se fazer em um país em que a imensa maioria das crianças e dos jovens ainda não têm acesso a uma educação de qualidade e que priorize as diferenças.

Os métodos de leitura acima citados, ao serem utilizados no caderno de leitura, possibilitarão um trabalho bastante consistente e aberto à aceitação das diferenças. O texto literário, nesse tipo de abordagem leitora, torna-se o foco principal do trabalho em sala de aula, uma vez que será lido e relido pelos leitores/as escolares, tornando-os/as mais participativos/as e colaborativos/as no espaço da sala de aula. O referido caderno pedagógico poderá trazer para o professor/a novas formas de trabalho com o potencial transformador e questionador que a literatura possui.

Diante desse quadro educacional, a citada pesquisa aponta a importância da formação de leitores/as jovens no espaço da escola, uma vez que levará a eles/as a conscientização no tocante ao respeito pelas diferenças entre os gêneros e a violência praticada contra o ser feminino. Por isso, esta pesquisa sugere, portanto, como metodologia pedagógica o desenvolvimento da consciência crítica dos/as educandos/as através da leitura do texto literário, além de buscar despertá-los/as para o prazer que a leitura pode proporcionar. O capítulo posterior tratará das teorias de gênero, sua relevância e contribuição para a proposta de leitura desta pesquisa e para o ensino de literatura na atualidade.

3. AMPLIANDO O HORIZONTE DE EXPECTATIVAS: O LUGAR DE GÊNERO NAS AULAS DE LITERATURA

Este capítulo se inicia com um desafio: como explorar a questão de gênero, sem que isso seja usado apenas como um pretexto para justificar uma teoria? A presente proposta de leitura é ir além de uma abordagem temática, pois seu objetivo é formar leitores/as colaboradores/as, jovens capazes de desenvolver um olhar crítico, para poder rever e desconstruir os preconceitos de gênero que ainda perduram em nossa sociedade. Assim, antes de partir para as abordagens teóricas de gênero, vale contextualizar que esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola do interior, na cidade de Ribeirópolis/SE, local em que a tradição das relações de gênero ainda são mantidas, por isso, a finalidade desta pesquisa foi trazer a discussão de como se construir a identidade do menino e da menina fora do preconceito, a partir da aceitação das diferenças inerentes aos dois gêneros.

Em sala de aula, após observação feita do comportamento dos/as estudantes, percebeu-se a presença de vários preconceitos de gênero, a exemplo, como apontam falas de alguns/as alunos/as, “rosa é cor de menina”, “menino tem que ser valente, brigão”, “garoto não chora, se chorar, é menininha”, “meninas tem que ajudar as mães nas tarefas domésticas, se não, são preguiçosas”, entre outros estereótipos associados aos dois gêneros. Por isso, a presente pesquisa se faz relevante para a conscientização dos/as educandos/as da instituição selecionada para a aplicação da prática de leitura. Esses estereótipos ainda se fazem presentes na escola porque, segundo Guacira Louro, a instituição escolar, desde a sua origem, não privilegia uma educação voltada para a aceitação do outro, para o exercício da alteridade:

diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 1997, p. 57).

A esse respeito, a autora afirma que a instituição escolar é um dos principais espaços de reprodução das desigualdades de gênero presentes na sociedade. A escola, através de suas práticas educativas, acaba reforçando as relações patriarcais de dominação. Ainda de acordo

com Louro, o problema reside em “como educar os meninos/homens para a transformação das atuais relações de gênero ou como mudar atitudes masculinas preconceituosas em relação às mulheres” (LOURO, 1997, p. 111), embora a educação feminina voltada para a não aceitação da submissão também seja importante. Xavier corrobora com a citada autora ao afirmar que a escola é uma instituição que “reproduz a estrutura de dominação, tanto social como de gênero” e reafirma “o papel da escola no adestramento social” (XAVIER, 2007, p. 80).

É nessa perspectiva que a escola deveria repensar suas práticas e passar a adotar novas estratégias que foquem a desconstrução dos discursos que privilegiam as desigualdades entre os gêneros. Para Louro, a pedagogia de gênero se constitui como a maneira ideal para uma abordagem educativa que questione o patriarcado e reconheça as desigualdades entre os gêneros na escola. Por isso, é de suma importância uma metodologia pedagógica voltada para a leitura de textos literários, pois algumas literaturas podem estar calcadas no questionamento da discriminação de gênero.

Nesse sentido, Louro aponta uma metodologia pedagógica a qual chama de pedagogia de gênero e que tem como base novas formas de aulas. Para a autora, essa pedagogia deveria se pautar na subversão dos métodos tradicionais de gênero na escola no intuito de contribuir para um ensino mais crítico e baseado na desnaturalização das hierarquias de gênero. Louro, então, sugere a adoção de estratégias mais condizentes com a nossa realidade cultural como por exemplo:

[...] formas novas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes; produzindo novos textos, não-sexistas e não-racistas; investigando os grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos ‘modelos’ familiares; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia [...] (LOURO, 1997, p. 124).

Ao fazer uma observação atenta do que afirma Louro, pode-se observar o quanto a escola ainda preserva uma educação voltada para a manutenção de valores culturais tradicionais, valores ligados à divisão, à segregação e ao preconceito. Por esse motivo, o citado capítulo traz uma abordagem teórica dos estudos de gênero.

As pesquisas de gênero surgiram no intuito de dar visibilidade ao sujeito feminino e desconstruir o caráter discriminatório da ideologia dominante e naturalizadora que condiciona a mulher à submissão ao gênero masculino. Dessa forma, a mulher passou a ter mais liberdade de fazer suas próprias escolhas, ser sujeito de sua própria história, como bem afirma Xavier.

Ao seguir essa linha teórica, a presente dissertação enfoca uma metodologia pedagógica voltada para o questionamento das determinações sociais de gênero, por isso, este capítulo traz as principais considerações acerca dos estudos de gênero e como esses estudos podem auxiliar o/a professor/a em sua prática de sala de aula, bem como os/as alunos/as em leitura e compreensão textuais.

É interessante iniciar essa discussão com os estudos já realizados sobre a identidade de gênero. Segundo Judith Butler, a identidade natural é diferente da identidade de gênero, uma vez que o gênero é construído culturalmente, ou seja, é diferente do sexo biológico. Essa noção de que a identidade de gênero está ligada à cultura é relevante porque a proposta de leitura dessa dissertação, ao trabalhar com textos literários cujos temas são ligados aos gêneros, também contempla questionamentos acerca da educação recebida pelos/as adolescentes, a qual ainda se pauta na preservação de uma tradição cultural em que a mulher deve seguir padrões comportamentais, embora atualmente essa tradição patriarcal esteja perdendo força. Então, a construção da identidade de gênero “tenta dar o sentido cultural da doutrina existencial da escolha. O gênero torna-se o lugar dos significados culturais tanto recebidos como inovados. E escolha, nesse contexto, vem a significar um processo corpóreo de interpretação” (BUTLER, 1998, p. 140).

Nesse contexto, em *Variações sobre sexo e gênero* (1998), a autora traz um questionamento acerca da diferença entre a identidade natural, termo relacionado ao sexo biológico, e a identidade de gênero. Para a citada autora, cuja teoria se pauta em Simone de Beauvoir, “o gênero é desalojado do sexo” (BUTLER, 1998, p. 139), isto é, a identidade de gênero é construída na e pelas relações socioculturais. Por esse motivo, tais teorias são imprescindíveis para o entendimento da formação identitária do indivíduo, uma vez que somos seres imersos em uma teia de normas culturais. Com relação à formação da identidade feminina, Butler corrobora com Xavier, pois ambas afirmam que tais normas sociais imprimem no corpo da mulher, desde a infância, marcas difíceis de serem apagadas, a exemplo da naturalização da fragilidade e da submissão.

Quanto à escolha da identidade de gênero, Butler afirma que esta é constituída na medida em que o biológico se modifica, isto é, ocorre uma mudança de corpo natural para corpo aculturado (BUTLER, 1998, p. 142). Nas palavras da autora, “[...] tornar-se uma mulher não implica que esse tornar-se percorre um caminho da liberdade desencarnada a uma incorporação cultural. Na realidade, é-se um corpo de início, e só depois nos tornamos nosso gênero” (BUTLER, 1998, p. 142). Nesse sentido, os estudos de gênero nos leva a refletir

sobre a educação familiar transmitida às crianças e aos adolescentes. A sociedade brasileira ainda se pauta na dominação masculina patriarcal para educar as crianças e os jovens e, a esse respeito, o espaço escolar acaba se tornando uma extensão do espaço familiar. De acordo com os estudos de gênero, tal modelo de educação visa à disciplina dos corpos para a manutenção da ordem social vigente. Partindo desse arcabouço teórico, pode-se levar para a sala de aula uma metodologia pedagógica mais atual e que dá visibilidade ao gênero feminino, fazendo com que os estudantes questionem as normatizações de gênero.

Nessa perspectiva, Butler defende a ideia de que o corpo é marcado por normas sociais que imprimem nele as marcas de gênero. A esse respeito Elódia Xavier concorda com a autora ao apontar em *Que corpo é esse?* (2007) a relevância das teorias sobre o corpo na organização da sociedade e nos processos de dominação existentes. A autora traz um novo conceito de corpo ao afirmar que este é uma “construção social, uma representação ideológica” (XAVIER, 2007, p. 21). Isso quer dizer que o corpo é um objeto moldado pelas ideologias dominantes presentes em nossa cultura. Para Bourdieu,

os princípios antagônicos da identidade masculina e da identidade feminina se inscrevem, assim, sob formas de maneiras permanentes de se servir do corpo, ou de manter a postura, que são como que a realização, ou melhor, a naturalização de uma ética. [...] A educação elementar tende a inculcar maneiras de postar todo o corpo [...] (BOURDIEU, 1999, p. 38).

Louro segue o viés teórico dos autores acima citadas quando relaciona o corpo às marcas da divisão masculino/feminino, tidas pelas relações de poder sociais como naturais. Segundo a autora, os corpos precisam ser vistos do ponto de vista cultural e não biológico. Nas palavras da autora,

[...] precisamos estar atentos para o caráter específico (e também transitório) do sistema de crenças com o qual operamos; precisamos nos dar conta de que os corpos vêm sendo ‘lidos’ ou compreendidos de formas distintas em diferentes culturas, de que o modo como a distinção masculino/feminino vem sendo entendida diverge e se modifica histórica e culturalmente (LOURO, 2008, p. 76).

A partir dessas concepções, Xavier cria uma tipologia corporal para classificar as representações femininas que aparecem em algumas narrativas brasileiras escritas por mulheres. Sua tipologia se constitui em um importante viés teórico para a pesquisa apresentada nesta dissertação, por isso, faz-se necessário mencionar alguns tipos de corpos. O *corpo invisível* é o primeiro que aparece no livro já citado da autora. Para explicar tal corpo,

ela usa como exemplo a personagem Alice da narrativa *A intrusa* (1905), de Júlia Lopes de Almeida, a qual não aparece na história, somente seu aroma e a organização da casa em que trabalhava aparecem no texto, entretanto, a personagem conquista seu patrão Argemiro pela beleza da sua alma. O *corpo invisível*, como se pode notar, é caracterizado pela anulação da sua presença física e consequentemente pela sua inexistência como sujeito do próprio destino (XAVIER, 2007, p. 34).

O *corpo subalterno*, conforme afirma a autora, é marcado pela carência e pela inferioridade. Ele é geralmente representado por personagens pobres, as quais sofrem pela desigualdade social, pela miséria e pelo abandono. Um dos livros escolhidos por Xavier para teorizar sobre esse corpo foi *Quarto de despejo* (1960), de autoria de Carolina Maria de Jesus. Este livro foi escrito em forma de diário e conta a história real de uma mulher que morava em um local insalubre, uma favela, e tinha uma vida miserável com seus dois filhos.

O *corpo disciplinado* também aparece na tipologia da autora. Esse corpo é marcado pela disciplina e pela docilidade, bem como se submete a procedimentos normatizadores advindos do poder da dominação. A autora usa como exemplos de corpos disciplinados as personagens Macabéa de *A hora da estrela* (1979), de Clarice Lispector, a protagonista do conto “I love my husband”, de Nélide Piñon e Leontina, de “A confissão de Leontina”, conto de Lygia Fagundes Telles. Xavier dá continuidade a sua classificação corporal com o *corpo imobilizado*, que pode ser relacionado ao disciplinado devido à ação da disciplina. A autora afirma que a disciplina se impõe de tal forma ao corpo imobilizado que anula toda e qualquer iniciativa (XAVIER, 2007, p. 78).

Quanto ao *corpo liberado*, a citada autora aponta que essa tipologia caracteriza personagens livres das amarras sociais da dominação masculina, uma vez que elas adotam para si princípios descobertos a partir de questionamentos e rupturas da naturalização feminina. Como exemplo da representação de corpos liberados na literatura, Xavier cita Nora, protagonista de *A Sentinela* (1994), de Lya Luft e a narradora-personagem de *Divã* (2002), de Martha Medeiros. Com esse apanhado teórico sobre os estudos de gênero, pode-se notar o quanto as normatizações sociais imprimem no corpo feminino marcas que o associam à maternidade, à docilidade e à submissão. Tais características são reforçadas pela instituição escolar, pois é na escola que a disciplina é ensinada e normatizada.

Por isso, afirma Lucia Osana Zolin, a literatura pode se constituir em um poderoso instrumento crítico dos papéis sociais exercidos por homens e mulheres na sociedade, pois o texto literário busca questionar a naturalização dos corpos e dos comportamentos de ambos os

gêneros dentro da sociedade. Gomes corrobora com Zolin ao tecer considerações acerca da literatura feminina através do viés dos estudos de gênero no artigo intitulado *Ensino de literatura: dos estudos de gênero à historiografia* (2013). Neste texto, é feita uma abordagem acerca do ensino de literatura inclusivo a partir das propostas sugeridas pelos estudos de gênero.

A esse respeito, o autor inicia seu texto fazendo um questionamento dos estudos literários tradicionais, os quais não consideram os/as escritores/as que estão fora do cânone. Ao seguir essa linha, o citado autor aponta a importância das questões de gênero para esse debate. Inicialmente, Gomes faz uma crítica ao ensino de literatura ainda baseado na valorização do cânone e na história da literatura. O autor aponta que os novos estudos literários, os quais hoje são interdisciplinares, focam no “ensino como uma prática composta por uma variedade de textos atrelados a discursos distintos” (GOMES, 2013, p. 32).

A partir daí, o autor dá início à historiografia de algumas escritoras excluídas pelo cânone literário. Tal historiografia faz parte de uma prática de ensino inclusiva e inovadora, que renovou as formas de leitura do texto literário. Nesse sentido, o movimento feminista trouxe uma grande contribuição, pois, conforme afirma Gomes, “tem apresentado intervenções políticas ao resgatar diversas escritoras esquecidas pelo cânone por meio de um trabalho árduo e extenso do feminismo histórico, um movimento que tem uma ressonância política” (GOMES, 2013, p. 35). O autor destaca os estudos de gênero como fundamentais para a visibilidade das escritoras silenciadas, além de sugerir um ensino de literatura inovador, o qual considera as representações culturais uma saída para o resgate dos/as alunos/as para o campo da leitura.

Gomes ressalta com veemência os estudos sobre a literatura feminina já publicados por Elódia Xavier, a exemplo do livro *Declínio do patriarcado* (1998), no qual Xavier destaca a decadência do patriarcalismo em obras publicadas por mulheres ao longo do século XX. Destaca-se também o livro *Que corpo é esse?*, já citado anteriormente, em que Xavier cria diversas tipologias corporais para personagens de narrativas femininas. Tais tipologias foram elencadas no intuito de questionar a opressão e a naturalização sofridas pelas mulheres na sociedade. As narrativas estudadas pela autora trazem representações femininas categorizadas como corpos.

Por fim, Xavier aborda a casa nos livros de autoria feminina em *A casa na ficção de autoria feminina* (2012), em que ela aponta várias representações de casas, inclusive como importantes personagens dessas narrativas. Esse livro foi dividido em três partes intituladas

Preliminar, Ontem e Hoje, nas quais a autora traz uma classificação das casas que aparecem nas narrativas por ela analisadas, a exemplo da *casa couraça*, da *casa jaula*, da *casa protetora*, da *casa da infância*, da *casa da prostituição*, da *casa fortaleza*, da *casa acolhedora* e da *casa sobradão*. Dentre esses tipos de casas, a *casa jaula* se destaca por representar uma prisão para a protagonista de *Casa de Pedra* (1952), de Ondina Ferreira.

Zolin, assim como Gomes e Xavier, ressalta os estudos de gênero como uma saída para a valorização de obras escritas por mulheres, além de inseri-las no cânone literário brasileiro através de publicações historiográficas. Isso permite que os textos de escritoras invisíveis possam passar a se tornar visíveis pela crítica literária, ocupando também o espaço escolar. Esses estudiosos, partindo de um viés ideológico feminista de análise, sugerem que um método de leitura o qual leve em consideração elementos culturais pode assumir um papel pedagógico conscientizador e, portanto, contribuir para o ensino de literatura engajado nas questões sociais. Segundo Zolin, a literatura pode “questionar os discursos hegemônicos responsáveis pela naturalização das diferenças hierarquizadas de gênero” (ZOLIN, 2010, p. 183).

Dessa maneira, o professor/a poderá, através da literatura, construir um/a leitor/a literário/a com um horizonte de expectativa de gênero mais amplo e plural, crítico com relação aos preconceitos sociais e centrado na alteridade e no respeito às diversas identidades. Nessa mesma linha teórico-metodológica, Gomes também aponta para um ensino mais voltado para esse/a tipo de leitor/a, na medida em que defende a formação de leitores/as mais atentos a “interpretações pautadas pelas questões identitárias e pelos direitos das mulheres” (GOMES, 2014, p. 65).

Ao estabelecer relações com as teorias acerca da formação do/a leitor/a, o referido capítulo retoma a relevância dessas teorias para a prática da pedagogia de gênero, conforme defende Louro. Nesse contexto, tal prática deve, sobretudo, priorizar um ensino capaz de trazer para o/a discente o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades leitoras, bem como suas conexões com o contexto social do texto e sua recepção. Assim, nas palavras de Gomes, “o/a leitor deve ser capaz de identificar qual a temática que o texto aborda e as especificidades que ela traz quanto às representações identitárias” (GOMES, 2014, p. 66).

Com relação às teorias da leitura, uma pedagogia de gênero deve levar em consideração que o/a leitor deve ser capaz, como bem afirma Eco, de perceber as sutilezas do texto, suas conexões intertextuais e sua mensagem oculta. Por esse motivo, as intenções do texto e do leitor, além das suas pluralidades são de extrema importância para um ensino

focado nas questões de gênero. A formação de um leitor-modelo, conforme sugere Umberto Eco, é uma saída que pode solucionar os problemas de leitura com os quais os/as estudantes convivem em seus dias a dia escolares, uma vez que, para se tornar um/a leitor/a crítico/a, é necessário primeiramente entender o que se lê, para, a partir daí, ampliar o horizonte de expectativa. Então, um ensino focado em um/a leitor/a proficiente deve instigá-lo/a a “vislumbrar a estrutura de dominação patriarcal que acompanha a história da humanidade há séculos, presente em inúmeras outras práticas que vivenciamos no nosso cotidiano” (ZOLIN, 2007, p. 161), a exemplo das práticas moralistas da Igreja e da instituição familiar.

Então, aliar teorias de leitura às questões de gênero se constitui em uma importante ferramenta para um ensino que valorize a alteridade, isto é, o reconhecimento das diferenças. Segundo Gomes, para amarrar essas diversas posições, parte-se da ideia de que a leitura pode ser um espaço de reflexão sobre as identidades de gênero (GOMES, 2009, p. 4). Dessa forma, Eco e Gomes dialogam ao apontarem que o/a leitor/a precisa identificar as sutilezas da construção textual literária para produzir uma leitura crítica (GOMES, 2009, p. 4).

A esse respeito, as pesquisas de gênero são essenciais para a leitura e a compreensão do texto literário, além de dar ao/à professor/a o suporte necessário para um ensino inovador e sensível à normatização dos comportamentos de gêneros, fatores que desencadeiam a violência simbólica e a discriminação contra a mulher. É por isso que a escola deve abrir espaço para uma educação cuja base seja não somente a transmissão de conteúdos, mas também e principalmente a adoção de “vias para o enfrentamento ou a superação das desigualdades de gênero na educação” (LOURO, 1997, p. 110).

Os estudos de gênero, nesta pesquisa, além das teorias de leitura e dos métodos elencados nos primeiro e segundo capítulos, assumem lugar de destaque na proposta de leitura sugerida e analisada posteriormente. Os métodos de leitura utilizados como apoio pedagógico para a aplicação desta pesquisa foram fundamentais para embasar a criação da proposta de leitura a ser apresentada no capítulo subsequente. Tais métodos, cada um com suas especificidades, conforme já argumentado, levam em consideração a leitura do texto literário e como essa atividade pode auxiliar o/a discente na sua formação enquanto leitor/a da literatura.

Soma-se a isso o fato de esses métodos focarem no despertar do pensamento crítico dos/as estudantes. Portanto, a proposta de leitura apresentada na presente pesquisa enfatiza “a questão de como as diferentes identidades culturais estão representadas na ficção. Assim,

estamos falando de um ato de ler politizado, que é consequência de uma pedagogia inclusiva, de uma pedagogia que privilegia a formação crítica do/a leitor/a” (GOMES, 2014, p. 66).

Pierre Bourdieu também traz considerações essenciais para o entendimento da violência sofrida pelas mulheres. Em seu livro intitulado *A dominação masculina* (1999) o autor teoriza sobre a violência simbólica, que atinge não somente o gênero feminino, mas também o masculino. Para Bourdieu, a violência simbólica é entendida como “o oposto de real, de efetivo, a suposição é de que a violência simbólica seria uma violência meramente espiritual e, indiscutivelmente, sem efeitos reais” (BOURDIEU, 1999, p. 46). Nesse sentido, os gêneros masculino e feminino – mais especificamente o feminino – sofrem cotidianamente violência simbólica, seja através das normas impostas aos gêneros, seja através das sanções, ou seja, o que é permitido, o que é proibido ou o que é considerado adequado ou não nas diversas culturas das quais fazemos parte.

Trazendo as considerações teóricas de Bourdieu para o que de fato ocorre nas instituições educacionais, nota-se que elas acabam se tornando reprodutoras e mantenedoras das estruturas de dominação as quais estabelecem uma divisão arbitrária entre os gêneros. Isso pode ser notado através das brincadeiras nos horários livres ou nos intervalos, nas lições transmitidas pelos/as educadores/as e nas tarefas que envolvem os alunos. A educação escolar, mesmo na atualidade, acaba sendo uma extensão da educação familiar e religiosa. De maneira alguma a escola deveria reproduzir as normatizações de gênero. Como espaço destinado ao saber, ela deveria sim fazer com que seus sujeitos questionassem a naturalização e a violência e não as repetissem. Por isso, Louro sugere a já citada pedagogia de gênero como uma saída para o enfrentamento da violência e do preconceito na escola e na sociedade.

Ainda de acordo com a argumentação de Bourdieu, assim como as mulheres, os homens também são educados para seguir as normas de uma representação dominante. Os homens, desde a infância, são educados para serem fortes e viris. Tais características não fazem parte de sua natureza, todavia são construções sociais simbólicas que influenciam na formação identitária dos meninos. Para Bourdieu, “se as mulheres, submetidas a um trabalho de socialização que tende a diminuí-las, a negá-las, fazem a aprendizagem das virtudes negativas da abnegação, da resignação e do silêncio, os homens também estão prisioneiros e, sem se aperceberem, vítimas da representação dominante” (BOURDIEU, 1999, p. 63).

Dessa maneira, a construção da identidade masculina é fruto de uma socialização que inculca no gênero masculino, através de exigências aparentemente naturais, ideais de força, honra e masculinidade. Assim, para Bourdieu, a representação da identidade masculina

é produto de um trabalho social de nominação e de inculcação, ao término do qual uma identidade social instituída por uma dessas linhas de demarcação mística, conhecidas e reconhecidas por todos, que o mundo social desenha, inscreve-se em uma natureza biológica e se torna um habitus, lei social incorporada (BOURDIEU, 1999, p. 63-64).

Esse mesmo trabalho social de inculcação de uma identidade marcada por normatizações ocorre com o gênero feminino, embora a mulher seja orientada a incorporar valores ligados à submissão, à passividade, à docilidade e à maternidade, contrariamente aos valores associados ao homem. As relações de gênero são impregnadas por discursos falocêntricos os quais, conseqüentemente, produzem verdades acerca das mulheres como sujeitos de sexualidade perigosa. A partir daí, pode-se notar que tais discursos, emanados das instituições, são os responsáveis pela disciplina da sexualidade feminina, fazendo com que as mulheres se tornem corpos dóceis e disciplinados.

Dentro dessa perspectiva, as instituições – incluindo-se aqui a escola – legitimam e moralizam as relações de gênero, colocando as mulheres em relações de poder arbitrárias. Por isso, de acordo com os autores acima citados, as identidades de gênero são constituídas, portanto, dentro de redes disciplinares, como já afirmado por Xavier. Assim, “neste processo, trabalham conjunta e harmoniosamente, Família, Escola, Igreja e Estado, isto é, a Sociedade como um todo” (XAVIER, 2007, p. 77).

Partindo dessa perspectiva, é notório que a literatura repete ou questiona essas normatizações de gênero. A literatura feminina, principalmente, uma vez que seu local de fala parte da realidade vivida pelas mulheres. Então, com o objetivo de trazer para a sala de aula tanto uma motivação para a leitura e a compreensão textuais, como a formação de leitores/as críticos com relação aos preconceitos de gênero, a pesquisa desenvolvida e demonstrada nesta dissertação selecionou contos da literatura infantojuvenil engajados nas causas sociais femininas.

Os contos de Colasanti escolhidos para a proposta de leitura desta pesquisa, os quais serão explorados no próximo capítulo, portanto, abordam personagens femininas que representam uma ruptura com a ordem vigente, pois elas são associadas a temas ligados ao âmbito do masculino, como a força do guerreiro e a sua coragem, como ocorre com a protagonista de “Entre a espada e a rosa”; a transgressão às normas e condutas da família, a exemplo da representação identitária da Princesa de “Como um colar” e a insubordinação ao marido, como ocorre em “A moça tecelã”.

A presente pesquisa contribuirá, portanto, de forma significativa, para o aprendizado dos alunos, pois uma leitura crítica da literatura pode proporcionar aos/as discentes um

questionamento da naturalização do comportamento feminino no ambiente escolar, além de conscientizá-los/as no intuito de superar a discriminação de gênero na sociedade. A metodologia pedagógica adotada visa, então, a formação de leitores/as-modelo, capazes de assumir uma postura crítica frente ao texto literário e à tradição educacional escolar. No capítulo seguinte, a proposta de leitura aplicada na escola estadual selecionada pela pesquisa será devidamente apresentada, juntamente com a análise dos resultados colhidos. O capítulo subsequente também trará algumas considerações acerca da importância da leitura da literatura na juventude.

4. AS QUESTÕES DE GÊNERO COMO PROPOSTA DE LEITURA

Partindo de considerações acerca da relevância da leitura do texto literário no espaço escolar, este capítulo busca mostrar como os/as alunos/as podem ler literatura de forma prazerosa e inovadora, uma vez que prioriza a leitura da literatura como ferramenta fundamental na formação do indivíduo. Por esse motivo, o referido capítulo aborda de forma consistente a relevância da leitura dos clássicos para a formação de leitores/as desde a infância, pois a leitura da literatura é imprescindível para auxiliar o/a leitor/a em sua formação identitária, além de contribuir para o incentivo do hábito de ler. O presente capítulo também traz uma análise da prática de leitura realizada na instituição escolar selecionada como campo para a pesquisa, além de apontar seus resultados.

Italo Calvino em *Por que ler os clássicos* (2007) ressalta a importância da leitura dos clássicos da literatura para todo/a bom/a leitor/a. De acordo com esse autor, os livros clássicos são aqueles que conseguem transmitir para o leitor uma riqueza de conteúdos jamais esquecida, além de ajudá-lo em suas experiências futuras. Para o autor, “os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (CALVINO, 2007, p. 10). Nesse sentido, Calvino afirma que

[...] nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário (CALVINO, 2007, p. 12).

Dessa maneira, é função da escola oferecer os instrumentos para que os discentes conheçam os clássicos e despertem para a importância desses livros como bens culturais, embora tal tarefa, devido aos apelos da modernidade tecnológica e da mídia que tem se tornado mais forte e marcante na vida dos novos leitores, seja muito difícil. Ler livros clássicos na atualidade é uma tarefa que se contrapõe ao dia a dia acelerado em que vivemos. Por isso, a já citada pesquisa se propõe a trazer uma nova forma de abordagem do texto literário em sala de aula, objetivando despertar nos/as discentes o gosto pela leitura da literatura.

Nessa perspectiva, a leitura dos contos sugeridos no caderno pedagógico pode proporcionar aos/as discentes uma formação voltada para a construção de leitores/as atentos às questões de gênero que questionam a naturalização das identidades masculinas e femininas na sociedade. Dessa forma, essa metodologia pedagógica trará para o ambiente escolar e mais especificamente para a sala de aula a conscientização dos/as alunos/as quanto aos problemas sociais gerados pela não aceitação das diferenças.

Para atingir esse objetivo, esta pesquisa traz uma proposta de leitura voltada para a formação do/a leitor/a e focada nos estudos de gênero. Para isso, foi elaborado um caderno de leitura intitulado *Caderno de leitura literária: a recepção de gênero para o ensino fundamental* com o intuito de despertar no /a aluno/a o gosto pela leitura e ao mesmo tempo um olhar para as questões de gênero que estão implícitas nos contos maravilhosos, tanto tradicionais como modernos.

Assim, a escola passará a despertar no aluno o gosto pela leitura do texto literário, um dos principais fatores que contribuem para um aprendizado mais efetivo. É nessa perspectiva que o caderno pedagógico objetiva a valorização da leitura e de um trabalho em sala de aula que priorize os sentidos do texto literário, bem como proporcionar ao/à aluno/a um conhecimento que lhe permite compreender melhor o mundo.

Levando-se também em consideração que este capítulo é de extrema relevância para o esclarecimento de como foi desenvolvida a pesquisa, passar-se-á agora para a descrição do método de pesquisa utilizado na coleta e análise dos dados, posteriormente explicada no tópico subsequente. De acordo com Rozana Lopes Messias, no capítulo “Metodologia da pesquisa científica: fundamentos teóricos” do *Manual de formação docente* (2012), a metodologia “pode ser entendida como a forma de colher e analisar os resultados obtidos no processo de coleta de dados” (MESSIAS, 2012, p. 22). Dessa maneira, é relevante a descrição da metodologia utilizada nesta pesquisa.

Inicialmente, é necessário esclarecer que a pesquisa em questão é de caráter predominantemente qualitativo, embora, segundo Messias, toda e qualquer pesquisa possui tanto dimensões qualitativas, quanto dimensões quantitativas. A esse respeito, essa pesquisa traz uma análise qualitativa dos dados coletados no campo – o ambiente escolar – com o objetivo de apontar se houve ou não a ampliação do horizonte de expectativas dos/as discentes do 6º ano do ensino fundamental com relação à situação das meninas/mulheres na sociedade através do *Caderno de leitura literária: a recepção de gênero para o ensino fundamental*.

A pesquisa de caráter qualitativo enfoca a descrição e a análise do corpus de uma pesquisa de forma a detalhar e interpretar os contextos situacionais estudados. Nesse caso, os dados quantitativos podem aparecer, mas apenas para ilustrar alguns aspectos relevantes para a pesquisa, embora esses dados sejam interpretados “à luz dos elementos qualitativos e intersubjetivos” (GAMBOA, apud MESSIAS, 2012, p. 22). Assim, a análise dos dados coletados servirá de base para uma reflexão sobre a realidade das relações de gênero existentes na instituição escolar selecionada para o desenvolvimento da pesquisa.

Vale lembrar que a escola escolhida para a aplicação da referida pesquisa se localiza na cidade de Ribeirópolis/SE e possui grande parte do seu corpo discente proveniente dos povoados da cidade. Essa escola também se constitui em meu espaço de trabalho e isso mostra que toda a pesquisa foi realizada nas minhas próprias aulas de Língua Portuguesa. A turma escolhida para esta pesquisa é bastante heterogênea, pois é composta de alunos/as tanto da cidade como de seus povoados, além de possuir estudantes de diversas faixas etárias – dos 12 aos 15 anos. Por isso, é tão relevante uma pesquisa como essa, focada no respeito pelas diferenças, uma vez que os/as discentes pertencem a realidades culturais bastante distintas e precisam aprender a conviver de forma pacífica, desenvolvendo o respeito mútuo.

Ao utilizar o *Manual de formação docente* para a elaboração dos passos a serem seguidos, além dos métodos de leitura já esboçados, a presente dissertação segue como metodologia de pesquisa a pesquisa-ação qualitativa, a qual sugere atividades de leitura que adotam as questões de gênero no intuito de trazer para a sala de aula uma reflexão a respeito da discriminação de gênero sofrida pela mulher no ambiente escolar e na sociedade. Para isso, essas atividades fazem parte do *Caderno de leitura literária: a recepção de gênero para o ensino fundamental*, que traz sugestões de leituras de gênero dos contos “Entre a espada e a rosa”, “Moça Tecelã” e “Como um colar”, de Marina Colasanti, que foram realizadas com uma turma do 6º Ano do ensino fundamental da citada instituição escolar. Dessa maneira, faz-se necessário um esclarecimento acerca dos caminhos seguidos no desenvolvimento desta pesquisa.

Soma-se a isso o fato de a citada pesquisa-ação ser também de caráter colaborativo, uma vez que os/as alunos/as também contribuem em todo o processo. Segundo Júlio Emílio Diniz-Pereira, em capítulo a respeito da pesquisa-ação, intitulado “A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática” (2011), a pesquisa-ação colaborativa é desenvolvida entre as esferas social e individual. Nas palavras do autor, “a pesquisa-ação participativa almeja ajudar as pessoas a investigarem a realidade para mudá-la” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 40).

É justamente nesse intuito que a citada dissertação, metodologicamente, adotou a pesquisa-ação colaborativa, uma vez que busca a mudança da realidade de discriminação e naturalização do comportamento feminino tanto no espaço escolar como na sociedade. No âmbito da educação, esse tipo de pesquisa é de extrema relevância para a conscientização dos/as estudantes com relação às diferenças entre os gêneros. A busca e o incentivo à aceitação das diferenças na escola pode contribuir de forma positiva para a educação e a formação leitora dos/as discentes da escola estadual que serviu como campo para a pesquisa. Segundo Diniz-Pereira, a pesquisa-ação colaborativa

[...] concebe a prática não da perspectiva do indivíduo agindo sozinho, mas como parte de uma estrutura social que contribui para formar o modo pelo qual a agência (prática) é entendida pelas pessoas em determinada situação. Também adota uma visão subjetiva, porém leva em consideração que as pessoas e o modo com que agem são também construídos historicamente – que elas sempre vêm de situações que foram pré-formadas e nas quais apenas certos tipos de agências são, portanto, adequados ou possíveis (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 51).

Nessa perspectiva, os estudos de gênero muito podem contribuir para que os/as estudantes passem a refletir e/ou questionar as práticas educacionais naturalizadoras do patriarcado. A pesquisa-ação em educação tende a trazer contribuições para a melhoria da prática de professores/as na escola, bem como para a atualização de currículos escolares e solução de problemas que envolvem a convivência entre alunos/as, professores/as e equipe diretiva escolar. Enfim, a pesquisa-ação colaborativa pode contribuir para a aceitação e a tolerância das diferenças entre os gêneros na escola, já que esse é um espaço em que a diversidade identitária é bastante evidente.

4.1 O contexto da pesquisa: detectando os horizontes de expectativas

É importante ressaltar o tempo de duração da pesquisa no campo. Essa pesquisa teve uma duração de nove aulas, sendo três aulas para o desenvolvimento das oficinas de cada conto selecionado. Como primeiro passo para o início da prática das oficinas, cada uma delas se iniciava com uma contextualização do tema a ser abordado como forma de ativar os conhecimentos prévios e a leitura de mundo dos/as alunos/as, pois “a leitura e o ato de ler supõem a inserção em um contexto após a mediação da escola, do ensino e da aprendizagem” (ZILBERMAN, 2012, p. 52). Segundo Aguiar e Bordini, o processo de recepção dos/as leitores/as deve começar antes do contato deles/as com os textos. Isso é importante para a

determinação do horizonte de expectativas dos/as estudantes, uma vez que esses podem se transformar ao longo do processo de leitura (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 87).

Para a observação do horizonte de expectativas de leitura dos/as estudantes do 6º Ano, eles/as foram levados para a sala de leitura com a finalidade de selecionarem livros de contos maravilhosos para a leitura em sala de aula. Na ocasião, percebeu-se que alguns meninos optaram pelos livros de histórias de aventuras, enquanto que as meninas e a maioria dos/as estudantes da turma optou pelos contos maravilhosos. Partindo das preferências dos alunos, qual seja, o gênero conto maravilhoso, foi selecionado para esta proposta de leitura o texto intitulado “Senhora Holle”, presente no manual didático para o 6º Ano adotado pela instituição de ensino escolhida para a pesquisa.

Esse texto foi selecionado para a abertura dos trabalhos da referida proposta de leitura para mostrar o quanto um conto maravilhoso, mais conhecido como conto de fadas, pode ser extremamente naturalizador das relações de gênero, além de moralizante. Em “Senhora Holle” a beleza e a submissão da personagem central são associadas na narrativa a valores morais como bondade e pureza nos atos da protagonista, enquanto que a feiura e a desobediência são associadas às atitudes da antagonista, que acaba sendo punida pelas suas transgressões, conforme aponta a seguinte passagem do texto: “Uma senhora tinha duas filhas, sendo uma bonita e aplicada, e a outra feia e preguiçosa” (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 12). Após a leitura, as crianças, a princípio, não perceberam o tom moralizante do texto, uma vez que elas receberam e ainda recebem uma educação familiar de cunho patriarcal, religioso e moral.

Com a discussão do texto, foram feitos alguns questionamentos orais acerca do trabalho doméstico de meninos e meninas em suas casas. A maioria dos/as alunos/as, da turma em que foi aplicada a pesquisa mencionou que, em suas famílias, as meninas e as mulheres são as principais responsáveis pelas tarefas domésticas. Os meninos, em sua grande maioria, relataram que ficam dormindo ou jogando *vídeo game* enquanto suas mães ou irmãs trabalham em casa. Apenas alguns afirmaram que ajudam suas mães em tais tarefas.

Já as meninas, afirmaram que auxiliam suas mães, tias ou avós nas tarefas domésticas. Ao detectar essas opiniões, pôde-se perceber o quanto uma narrativa de cunho moralizante, quando mal trabalhada em sala de aula, reforça a naturalização das relações de gênero entre meninas e meninos. Após essa discussão, foi lançado oralmente um questionamento para os/as alunos/as, qual seja: Será que é justo que meninos brinquem ou descansam enquanto meninas trabalham em casa? Tal pergunta gerou uma discordância de

opiniões em sala de aula, fato que foi muito produtivo para fazer com que os/as alunos/as refletissem sobre a educação que estão recebendo, tanto no âmbito familiar como no âmbito escolar.

Nesse contexto, é relevante trazer algumas considerações acerca do livro didático adotado na referida instituição escolar. O livro didático *Português: linguagens* (2012), de autoria de Willian R. Cereja e Thereza C. Magalhães, adotado em quase todas as escolas da Rede Estadual de Sergipe para o ensino fundamental não contempla aspectos ligados à diversidade de gêneros. A leitura e observação atenta deste livro didático mostra que ele não trabalha com textos literários focados nas questões de gênero, fato que pode levar os discentes a não perceber o contexto social de discriminação de gênero em que estão inseridos nos espaços social, familiar e escolar. Então, entende-se que a escola tem o dever de estimular e instrumentalizar seus/as alunos/as no tocante à leitura e ao questionamento da discriminação sofrida pela mulher, além de leva-los a desenvolver o pensamento crítico através do texto literário.

Com base em uma observação dos comportamentos dos/as alunos/as frente este livro didático, pôde-se notar que o citado material não contempla questões relativas ao respeito pelas diferenças. A proposta central deste material está voltada para abordagens ligadas ao trabalho com a norma padrão, com os gêneros textuais e os discursos veiculados nestes gêneros. O texto literário, seja ele poesia ou narrativa, é visto como pertencente a gêneros textuais, que, de acordo com os autores, são os gêneros poético e ficcional. Na seção do livro destinada ao/à professor/a – denominada Manual do professor – os autores descrevem que o livro enfatiza, conforme sugerem os PCN's, o ensino de Língua Portuguesa dividido em três pilares: leitura, escrita de textos e gramática. Como afirmam os autores,

[...] pensamos que o ensino de português, hoje, deva abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais de uma mesma perspectiva de língua – a perspectiva da língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social. Nesse sentido, alteram-se o enfoque, a metodologia e as estratégias do ensino de língua portuguesa, que se volta essencialmente para um trabalho de leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua, desenvolvido de uma mesma perspectiva textual e enunciativa (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 4).

Assim, ao seguir os pressupostos de Bakhtin, a exemplo do dialogismo e dos gêneros do discurso, segundo aponta a citação acima, muito bem trabalhados nos conteúdos e textos do livro, os autores deixam de abordar os textos literários de forma adequada. Soma-se a isso o fato de o livro trabalhar com as questões de gênero naturalizando a submissão feminina.

Como exemplo dessa naturalização, podemos citar o texto de abertura da primeira unidade do livro, intitulada “No mundo da fantasia”. O citado texto – “Senhora Holle” – retirado do livro de Cereja e Magalhães e cujos autores extraíram de *As melhores histórias de Irmãos Grimm & Perrault* (2004) foi utilizado na primeira etapa da atividade de leitura.

Este conto gira em torno da vida de duas meninas, as protagonistas, sendo que uma delas é caracterizada como boa e muito esforçada nas tarefas domésticas e a outra, uma menina má e pouco afeita aos afazeres do lar. Obviamente, por ser uma narrativa de cunho moralizante, um conto maravilhoso, o final feliz estava reservado à garota de bom coração e cuidadora do lar, ao passo que, o final trágico recaiu sobre a menina preguiçosa e má, como mostram os seguintes fragmentos do texto:

Assim que o portão se abriu e a menina [boa] o atravessou, caiu uma espessa chuva de ouro que ficou todo preso nela, cobrindo-a inteirinha. [...] Assim que entrou, por estar toda coberta de ouro, ela foi muitíssimo bem recebida por sua mãe e irmã. [...] A Senhora Holle conduziu-a até o portão, mas, ao atravessá-lo, em vez de ouro, despejou-se um caldeirão de piche sobre a menina [má] (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 13-14).

Esta narrativa reforça os ideais patriarcais de que as meninas devem aprender a ser boas, honestas e submissas ao destino de mulher. Em nenhum momento na seção cujo título é “Estudo do texto” os autores questionam a naturalização do comportamento feminino na família, pelo contrário, algumas perguntas reafirmam o tom moralizante do texto ao abordar a transmissão de ensinamentos a crianças e adultos. Isso não quer dizer que os contos maravilhosos tradicionais não devam ser abordados pelos materiais didáticos, o problema reside em como essa abordagem é feita, pois em nenhuma questão das atividades propostas aparece uma abertura para que os estudantes possam expressar suas opiniões acerca do lugar da mulher/menina na família ou em suas relações sociais.

O texto selecionado para a abertura do trabalho com leitura do livro *Português: linguagens* reitera, portanto, a educação transmitida pela instituição familiar de que a mulher deve assumir um papel social voltado para o cuidado com as tarefas do lar. Além disso, as questões voltadas para a linguagem do texto trabalham com a estrutura da narrativa (elementos como narrador, personagens, entre outros) e paragrafação. Já as questões da seção “Produção de texto” tratam do espaço da narrativa, da importância do herói ou da heroína em seu ambiente familiar, os poderes mágicos do âmbito do maravilhoso, a valorização dos aspectos positivos do caráter da protagonista e as situações elencadas por Propp nos contos maravilhosos. Então, percebe-se que tal metodologia de trabalho com o texto literário não

contempla noções como respeito pelas diferenças, relações de gênero na família e no meio escolar, enfim, a alteridade no processo da leitura conforme sugere a *Prática cultural de leitura* de autoria de Gomes.

É importante lembrar que “Senhora Holle” é o único texto de todo o livro didático que aborda temas a respeito do comportamento feminino. Todos os outros textos, tanto nesta primeira unidade, como nas demais, não tratam de questões de gênero. São textos voltados para o universo infantil, o que é bastante válido em virtude da faixa etária dos/as alunos/as do 6º Ano, mas que não leva em consideração a heterogeneidade existente nessas turmas. Muitos dos alunos do 6º Ano das escolas públicas já estão na adolescência e acabam não se interessando pelos temas infantis presentes nos textos do livro.

Um dado relevante a ser mencionado é a forma como o texto literário é tratado do ponto de vista linguístico. Existe um grande número de exercícios do livro que retiram fragmentos do texto literário para trabalhar questões de gramática. Isso faz com que a literatura seja pretexto para a abordagem de questões relativas à língua, além de tornar o aprendizado da norma padrão algo mecânico e repetitivo. Cruz, em sua pesquisa, já havia constatado esse tipo de atividade em boa parte dos livros didáticos, pois esses têm

[...] como proposta de trabalho a prova de verificação de leitura, perguntas de reconhecimento de texto e seleção lexical, objetivando melhorar as irregularidades ortográficas apresentadas pelos discentes. Em resumo, observamos que o texto literário era tido como um pretexto para o desenvolvimento da gramática da língua (CRUZ, 2014, p. 87).

4.2 Uma proposta de intervenção para a sala de aula

A proposta de intervenção sugerida nesta pesquisa tem como objetivo minimizar os problemas de leitura e interpretação textual dos/as alunos/as, além dos preconceitos envolvidos nas relações de gênero já presenciados em sala de aula no ambiente escolar. A referida proposta de intervenção está calcada em atividades de leitura com contos maravilhosos da literatura infantojuvenil para alunos/as do 6º Ano do ensino fundamental, pois entende-se que desde as séries iniciais é relevante mostrar para os/as discentes o quanto o ato de ler pode ser prazeroso e nos envolver no aprendizado de novas descobertas. Além disso, a leitura do texto literário pode se tornar em um valioso instrumento de conscientização da realidade de preconceitos de gênero tão presentes em nossa sociedade.

Com base nos conceitos teóricos e metodológicos já explicitados, vale ressaltar a importância das etapas seguidas na organização e seleção de textos e autora da referida pesquisa. Inicialmente e com base no horizonte de expectativas dos/as educandos/as, foi efetuada a escolha da autora e dos textos a serem trabalhados em sala de aula. Marina Colasanti foi escolhida como autora literária para esta proposta de leitura e para o caderno por fazer uma abordagem em seus textos de temas relacionados ao universo infantil e, além disso, por trazer questionamentos acerca da posição da mulher na sociedade. Os textos selecionados para a aplicação da pesquisa foram cuidadosamente lidos e analisados no intuito de levar para a sala de aula e, conseqüentemente, para os/as discentes uma proposta de leitura voltada para a ampliação de seus horizontes de expectativas quanto à naturalização das relações de gênero.

“Entre a espada e a rosa”, “A moça tecelã” e “Como um colar”, diferentemente de “Senhora Holle”, trazem protagonistas que desconstróem a submissão da mulher tão presente nos contos maravilhosos. As princesas desses três contos são mulheres/meninas com uma identidade de gênero voltada para a liberdade e a coragem, características tradicionalmente associadas aos homens/meninos nos contos maravilhosos. Por isso, tais textos podem contribuir para uma formação de leitores menos preconceituosos e mais tolerantes nas relações de gênero.

Após a seleção dos textos literários, partiu-se para a construção das oficinas de leitura, as quais tiveram como objetivos a ampliação do horizonte de expectativa de gênero do público-alvo e, como uma das metas a adoção de uma simplificação das etapas de leitura utilizadas por Werneck dos Santos, quais sejam a *leitura inteligível*, a *leitura interpretável*, a *leitura compreensível* e a *pós-leitura*. Tal simplificação reduziu essas etapas em três: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Essas oficinas de leitura fazem parte de um caderno didático¹ elaborado com o intuito de auxiliar os/as professores/as na preparação de aulas mais dinâmicas e condizentes com a realidade sociocultural dos/as estudantes.

4.3 Primeira etapa da pesquisa: como fazer a leitura

Em virtude da dificuldade de leitura e interpretação textual demonstrada pelos/as alunos/as, as etapas de leitura adotadas por Werneck dos Santos serviram como uma estratégia de trabalho em sala de aula que objetivou minimizar tais dificuldades dos/as

¹ O caderno didático e as oficinas serão apresentados no final deste trabalho.

estudantes. De acordo com Santos, os alunos conseguem apenas fazer uma leitura superficial do texto, negligenciando sua verdadeira compreensão (SANTOS, 2010, p. 40).

Com relação à leitura do texto literário, essa realidade não é muito diferente. No ensino fundamental, a literatura está restrita apenas à leitura para a avaliação ou trabalhos escolares que em nada valorizam “a construção do texto e a participação ativa e crítica do aluno” (SANTOS, 2010, p. 41). Por isso, as oficinas que compõem o caderno produzido buscam despertar nos alunos a motivação para a leitura do texto literário, além de conscientizá-los acerca da discriminação de gênero no espaço da escola.

As etapas de leitura adaptadas por Santos podem ser aplicadas tanto com textos literários como com textos não literários. Essas etapas serviram de suporte para a construção das oficinas de leitura aplicadas em sala de aula e são compostas por quatro fases: a *leitura inteligível*, a *leitura interpretável*, a *leitura compreensível* e a *pós-leitura*.

A etapa da *leitura inteligível*, que consiste em atribuir sentido a partir da decodificação das palavras contidas no texto, pode ser realizada através de uma leitura individual e silenciosa do texto selecionado. Já a *leitura interpretável* – segunda etapa de leitura – a qual é concentrada na atribuição de sentidos, parte de uma leitura coletiva mediada pelo professor, cuja função será a de ressaltar, em um diálogo com a teoria de Eco, a intenção do texto e a intenção do leitor no momento da leitura.

Quanto à *leitura compreensível* – terceira etapa de leitura – esta se concentra no processo de significação do contexto social e cultural do texto, cujo objetivo é levar os/as aluno/as a refletirem sobre a realidade em que estão inseridos/as. Essa etapa é realizada com uma leitura direcionada pelo/a professor/a. Pode-se usar nessa fase da leitura um estudo dirigido – tomando como base as questões de gênero – sobre os temas abordados pelo texto.

Na etapa de *pós-leitura* ou *pós-textual*, enfim, sugere-se a produção de textos pelos/as alunos/as sobre as questões de gênero – retextualizações – como, por exemplo, a criação de histórias em quadrinhos, destacando as diferenças entre os gêneros masculino e feminino, além de aspectos acerca de como conviver com as diversas identidades presentes no espaço escolar numa perspectiva voltada para a alteridade. Vale mencionar também que podem ser sugeridas para os/as professores/as a produção de vídeos, filmes ou imagens em sala de aula. Nesse contexto, seguindo esta sugestão pedagógica de Santos e simplificando-a, as oficinas aplicadas na pesquisa realizada em sala de aula e também no caderno pedagógico foram divididas em três etapas: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura, as quais serão explicitadas nos tópicos subsequentes deste capítulo.

A seleção das imagens e do texto não literário a serem trabalhados na primeira etapa do caderno em questão – a etapa de pré-leitura – foi feita de forma criteriosa, observando-se as possíveis intertextualidades entre esses textos e os textos literários, conforme sugerido pela teoria de Samoyault, já esboçada no primeiro capítulo teórico. O texto não literário selecionado, intitulado “Meninos e meninas” de autoria de Jussara Barros, juntamente com as imagens, teve como objetivo, conforme aponta Eco e Zilberman, ativar os conhecimentos prévios e observar o horizonte de expectativa de gênero dos/as alunos/as, além de estabelecer um diálogo com os textos literários.

4.4 Segunda etapa da pesquisa: colhendo opiniões dos alunos

O segundo passo para a aplicação da referida proposta de leitura foi a criação de uma ficha de verificação² das opiniões dos/as alunos/as com relação às atitudes mais comuns pertencentes a cada gênero. Tal ficha de verificação foi elaborada com base em uma estratégia de trabalho sugerida pelo *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*, criado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação em 2007. Tal programa é composto por quatro módulos assim distribuídos: Módulo 1: Ética, Módulo 2: Convivência Democrática, Módulo 3: Direitos Humanos e Módulo 4: Inclusão Social. O *Programa Ética e Cidadania* visa à promoção da igualdade e do respeito às diferenças no ambiente escolar.

No Módulo 2, intitulado “Convivência Democrática”, há uma sugestão de trabalho sobre relações de gênero na escola proposta para professores/as. Tomando por base essa atividade, foi feita uma adaptação para aplicar em sala de aula com alunos/as com a finalidade de, a partir daí, verificar suas concepções sobre as relações de gênero entre meninas e meninos e, sobretudo, como a sociedade vê e associa determinados comportamentos a esses dois gêneros. Essa etapa da proposta de leitura visa, portanto, estabelecer um debate sobre o horizonte de expectativa de gênero dos/as estudantes. Ao observar os conhecimentos prévios e as heranças culturais dos/as discentes no tocante às relações de gênero, esta pesquisa propõe a esses/as discentes uma ampliação das suas visões e conceitos sobre os gêneros.

Após a aplicação dessa ficha de verificação, foi feita a leitura do texto “Meninos e meninas” (2015), de autoria de Jussara Barros e publicado no *site* Mundo educação. Esse

² A ficha de verificação, o texto de Jussara Barros e as demais atividades aplicadas em sala de aula encontram-se em anexo no final do trabalho.

texto foi selecionado para esta pesquisa com a finalidade de começar a despertar nos/as discentes uma reflexão sobre a naturalização dos comportamentos de meninos e meninas, além de instigar o questionamento acerca de como a instituição familiar educa as crianças para viver em sociedade. A discussão oral desse texto suscitou um frutífero debate sobre as opiniões dos/as alunos/as da turma a respeito da educação que meninos e meninas recebem dos pais. Soma-se a isso o fato de os/as estudantes poderem expressar suas opiniões a respeito do tema oralmente. Tal atividade deu visibilidade às expressões de visões de mundo bastante heterogêneas com relação às relações de gênero, tanto na escola como na família, iniciando uma metodologia educacional voltada, como afirma Gomes, para a realidade social e cultural dos/as alunos/as.

4.5 Terceira etapa da pesquisa: chegou a hora da leitura

A etapa de leitura – terceira etapa – foi realizada com a exibição de imagens, vídeos e posterior leitura dos contos selecionados. Para a verificação de aprendizagem, interpretação e compreensão dos textos literários, foi elaborado um questionário com perguntas objetivas e subjetivas acerca dos textos, aplicado após a leitura. O questionário serviu de base para a observação e a análise do horizonte de expectativas de gênero dos/as discentes. As respostas dos/as alunos/as a esse questionário constituíram o corpus, objeto de estudo de extrema relevância para a referida pesquisa.

Essa etapa de leitura foi a mais proveitosa de toda a pesquisa, isso porque os/as alunos/as receberam de forma bastante positiva os contos de Colasanti selecionados. Eles/as entenderam a ludicidade das atividades na medida em que compartilharam de maneira agradável a leitura dos contos. A cada aula percebeu-se uma maior motivação dos/as discentes com a leitura, apesar de parte deles/as precisar de atenção especial na hora da interpretação do texto, devido à presença da dificuldade de leitura. Nesse contexto, pode-se notar que o lúdico, conforme sugere Rouxel em seu *Método de leitura subjetiva*, é uma importante saída para despertar o gosto e o prazer no ato de ler. Entretanto, os/as alunos/as que, por sua vez, perceberam o propósito dos textos, tiveram a oportunidade de refletir sobre os preconceitos presentes na sociedade em que vivemos, além de questionar seus horizontes de expectativas.

Ao seguir essa etapa de leitura, os/as discentes se tornaram mais aptos ao entendimento das diferenças entre os gêneros, alcançando o objetivo pretendido, qual seja um ensino de literatura voltado para a leitura e interpretação do texto literário, observando suas

especificidades, representações de gênero e se estas estabelecem ou não um questionamento da supremacia do machismo e da violência simbólica praticada contra as mulheres.

4.6 Quarta etapa da pesquisa: a pós-leitura

A etapa de pós-leitura, constituiu-se da escrita de textos e da confecção de desenhos pelos/as alunos/as a respeito de como eles/as interpretaram os contos, além de sugestões de como podemos agir para diminuir a discriminação de gênero relacionada à mulher e promover a aceitação das diferenças no espaço escolar. As opiniões dos/as alunos/as demonstradas durante a pesquisa mostraram o quanto esse tipo de metodologia pedagógica aplicada na sala de aula pode ajudá-los no que diz respeito ao questionamento da naturalização dos comportamentos masculinos e femininos na sociedade.

É nesse sentido que esta pesquisa sugere como produto pedagógico o *Caderno de leitura literária: a recepção de gênero para o ensino fundamental*, pois ele valoriza as questões ideológicas femininas que estão intrinsecamente presentes nos textos literários produzidos por mulheres. Dessa maneira, para um ensino de literatura calcado nas questões de gênero, o professor/a precisa levar em consideração as especificidades dos textos e o momento histórico e cultural em que foram produzidos. Então, “reconhecer as especificidades do texto literário é importante, mas para um ensino atualizado é preciso avançar além dessas características com um projeto de intervenção política nas aulas de literatura” (GOMES, 2013, p. 33). Por isso, os novos estudos da literatura comparada têm considerado os Estudos Culturais como uma importante contribuição para o ensino de literatura.

No final desta dissertação, encontra-se o referido caderno de leitura literária com uma proposta de leitura que servirá de auxílio para o/a professor/a caso ele/a deseje adotá-lo em seu trabalho pedagógico. Neste caderno, estarão presentes as oficinas de leitura utilizadas em sala de aula na aplicação das atividades relacionadas aos contos “Entre a espada e a rosa”, “A moça tecelã” e “Como um colar”. No próximo tópico do presente capítulo, será apresentada a análise do corpus. Este tópico do capítulo mostra uma descrição de como foram aplicados em sala de aula os passos referentes ao desenvolvimento dessa pesquisa-ação colaborativa no campo.

4.7 Considerações sobre a pesquisa: a análise dos resultados

Ao tomar como base os passos para a aplicação do *Caderno de leitura literária: a recepção de gênero para o ensino fundamental*, este tópico da dissertação traz uma análise das opiniões dos/as alunos/as a respeito da discriminação de gênero. Para isso, é importante frisar que a referida análise parte da coleta de dados apresentados pelos/as alunos/as nos questionários aplicados em sala de aula. Vale mencionar também que tais questionários foram aplicados a partir de uma cuidadosa detecção dos horizontes de expectativas dos/as alunos/as do 6º Ano do ensino fundamental da escola estadual selecionada. Soma-se a isso o trabalho com a leitura dos contos “Entre a espada e a rosa”, “A moça tecelã” e “Como um colar” de Colasanti feito no intuito de fazer com que os/as estudantes rompam, questionem ou reflitam sobre seus horizontes de expectativas de gênero.

Com isso, essa prática de leitura pôde trazer para a sala de aula novas formas de se trabalhar com o texto literário, formas mais dinâmicas e condizentes com a realidade educacional do/as alunos/as na atualidade. A aplicação da pesquisa iniciou com a exposição de imagens de meninos, meninas, homens e mulheres. Após a exposição dessas imagens, foi aplicado um questionário de verificação que continha substantivos como *indisciplina*, *obediência*, *sensibilidade*, *força*, entre outros. O enunciado deste questionário solicitava aos/as alunos/as que associassem os substantivos aos meninos ou às meninas. Antes, porém, é necessário fazer uma ressalva: na turma em que foi aplicada a pesquisa, o total de alunos/as é 32, sendo 15 meninas e 17 meninos, o que revela um percentual de meninas de 46,8% e um percentual de meninos de 53,1% do total. Além disso, para a análise, foram selecionadas apenas as palavras mais recorrentes para a realidade cultural das relações de gênero dos/as alunos/as com o objetivo de dar ênfase ao tema da pesquisa.

A leitura do questionário citado, quanto às palavras *indisciplina*, *violência* e *desinteresse* – substantivos com teor negativo – foram pela quase totalidade das meninas associadas aos meninos. Apenas uma menina associou o *desinteresse*, dado correspondente a 7,1%, a ambos os gêneros. Já os meninos, variaram em suas opiniões, conforme apontam os dados das tabelas 1 e 2 abaixo:

Tabela 1: Associação das palavras desobediência, violência e desinteresse pelas meninas

Palavras	Meninas associam a meninos	Meninas associam a meninas	Meninas associam aos dois gêneros	Total
Desobediência	80%	20%	-	100%

Desinteresse	78,6%	14,3%	7,1%	100%
Violência	80%	20%	-	100%

Tabela 2: Associação das palavras desobediência, violência e desinteresse pelos meninos

Palavras	Meninos associam a meninas	Meninos associam a meninos	Meninos associam aos dois gêneros	Total
Desobediência e violência	29,4%	41,1%	29,4%	100%
Desinteresse	52,9%	17,6%	17,6%	100%

De acordo com os dados das tabelas acima, a maior parte das meninas – 80% – associam as palavras *violência* e *desobediência* aos meninos. Isso quer dizer que elas têm uma concepção voltada para o gênero feminino como menos violento e mais disciplinado em suas tarefas escolares, fato que aponta a educação naturalizadora que elas recebem. As meninas não se veem associadas a esses substantivos, apesar de muitas delas já terem se envolvido em conflitos e brigas na escola. Além disso, muitas delas apresentam desinteresse pelas atividades escolares e desobedecem as normas impostas pela instituição escolar. Pela análise dos dados e a observação do comportamento das meninas, pode-se afirmar que, mesmo recebendo uma educação disciplinadora, as meninas já não seguem mais as normas sociais impostas pela educação familiar, apesar da maioria ainda ser mais disciplinada na escola.

Já os dados da tabela referente aos meninos, mostram que eles assumiram uma posição menos naturalizadora, uma vez que 29,4% deles apontam a *desobediência* e a *violência* para as meninas e 52,9% pensam que o *desinteresse* está relacionado a elas. Somase a esses o percentual de meninos que associam essas mesmas palavras aos dois gêneros, 29,4%. Esses dados, então, indicam que os meninos têm uma visão sobre os gêneros menos conservadora que as meninas, pois percentuais significativos indicam que boa parte deles pensam que os dois gêneros podem assumir posturas desobedientes, violentas e apresentar desinteresse pelos estudos.

Com relação aos substantivos *sensibilidade*, *amor* e *tarefas domésticas*, geralmente associados às meninas, os dados comprovam essa constatação com relação a como as meninas se veem:

Tabela 3: Associação das palavras sensibilidade, amor e tarefas domésticas pelas meninas

Palavras	Meninas associam a meninas	Meninas associam a meninos	Meninas associam aos dois gêneros	Total
Sensibilidade	85,7%	7,1%	7,1%	100%
Amor	35,7%	-	64,2%	100%
Tarefas domésticas	92,8%	-	7,1%	100%

Como se pôde notar, a maioria das meninas associou as palavras *sensibilidade* e *tarefas domésticas* ao gênero feminino. Realmente, a sociedade em que vivemos associa essas características às meninas e às mulheres. Então, os dados descritos na tabela acima confirmam uma realidade já vivenciada pelas meninas, tanto na família como no meio escolar. Entretanto, a palavra *amor*, afastada do gênero masculino pela realidade cultural e educacional da sociedade, está na maior parte da concepção das meninas, associada aos dois gêneros. Isso aponta que a virilidade nas relações de gênero associada ao gênero masculino, “que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância” (BOURDIEU, 1999, p. 64), está cedendo lugar aos sentimentos do ponto de vista das meninas adolescentes. A tabela a seguir traz os dados obtidos das opiniões dos meninos:

Tabela 4: Associação das palavras sensibilidade, amor e tarefas domésticas pelos meninos

Palavras	Meninos associam a meninas	Meninos associam a meninos	Meninos associam aos dois gêneros	Total
Sensibilidade	35,2%	23,5%	41,1%	100%
Amor	17,6%	7,1%	76,4%	100%
Tarefas domésticas	76,4%	7,1%	17,6%	100%

Os dados da tabela 4 mostram que a maior parte dos meninos – 76,4% – associou tarefas domésticas às meninas. Tais dados apontam para uma educação familiar a qual ainda atribui às mulheres as tarefas do lar, fazendo com que o gênero feminino ainda suporte uma dupla jornada de trabalho, trabalho fora do âmbito do lar e trabalho dentro do lar. Porém, uma pequena porcentagem dos meninos – 17,6% – consideram as *tarefas domésticas* como pertencentes aos dois gêneros, fato que mostra uma pequena mudança social. Os homens também estão passando a assumir os trabalhos da esfera doméstica e o cuidado com os filhos.

Quanto aos dados obtidos pela associação da palavra *sensibilidade*, nota-se que a maior parte dos meninos – 41,1% – a associam aos dois gêneros. Então, os meninos se veem

como sensíveis, característica antes pertencente culturalmente ao gênero feminino. A palavra *amor* também foi associada pelos meninos em sua maioria – 76,4% – aos dois gêneros. Esses dados comprovam que a educação familiar recebida pelos meninos começa a abrir espaço para o questionamento da naturalização da virilidade, do machismo e da violência simbólica como pertencentes ao gênero masculino, conforme aponta Bourdieu em *A dominação masculina*.

Após a aplicação do questionário de verificação, cujo objetivo foi a verificação do horizonte de expectativa de gênero dos/as discentes, fez-se a leitura de um texto intitulado “Meninos e meninas”, de Jussara Barros com o intuito de iniciar o questionamento da naturalização de gênero presente na sociedade. Tal texto, além de questionar a naturalização do comportamento entre meninos e meninas, sugere uma educação familiar mais voltada para a igualdade entre os gêneros. Através da leitura desse texto, os alunos puderam começar a pensar em como a sociedade pode ser menos preconceituosa com relação à mulher.

A partir daí, começaram a externar as suas opiniões sobre os papéis sociais atribuídos aos gêneros. Como o texto questiona características como a docilidade associada somente às meninas, alguns/as alunos/as discordaram do texto, afirmando que “menino dócil parece menina”, entretanto, a leitura foi muito produtiva, na medida em que eles/as tiveram a oportunidade de refletir sobre os estereótipos comportamentais associados aos corpos, tanto masculinos como femininos.

As próximas análises foram feitas a partir da leitura e interpretação das respostas dos/as alunos/as obtidas mediante questionários sobre os contos lidos. Quanto à proposta de leitura sugerida para o conto “Entre a espada e a rosa”, na etapa de pré-leitura do texto, foram lançados oralmente alguns questionamentos no intuito de, conforme apontam os autores Zilberman, Umberto Eco e Samoyault, ativar os conhecimentos prévios dos/as estudantes. Tais questionamentos giraram em torno das expectativas que esses/as alunos/as têm a respeito dos dois gêneros, como por exemplo, o que representa assumir uma identidade de menino ou menina na sociedade em que vivemos e o que as instituições³ sociais transmitem aos dois gêneros.

As opiniões dos/as estudantes demonstraram que eles/as seguem as normas preestabelecidas com relação ao comportamento de ambos os gêneros. Os/as discentes, ao responderem sobre o que esperam acerca dos gêneros, afirmaram que as meninas e os

³ É importante ressaltar que esta pesquisa, em momento algum, quis deturpar a educação transmitida pelas famílias dos/as estudantes. O foco central foi fazer com que os/as discentes refletissem sobre a naturalização, a submissão e a violência simbólica pelas quais passam as mulheres em nossa sociedade atual.

meninos esperam que, no futuro, possam casar e constituir família, como afirma um estudante: “casar”. Já com relação ao questionamento sobre o que, na visão deles/as, seja ser menino e menina, uma aluna respondeu: “Ser menina é ser educada e gentil”. Tal opinião repete a naturalização de gênero, uma vez que a sociedade associa à mulher comportamento de subordinação e submissão, de acordo com o que já foi explicitado por Bourdieu.

Na etapa de pós-leitura, os/as alunos/as escreveram um final para “Entre a espada e a rosa”, ressaltando o que provavelmente poderia ter acontecido com a Princesa, o Jovem Rei e o pai da Princesa. Nessa ocasião, pôde-se notar que não houve a ampliação do horizonte de expectativas dos/as discentes, pois suas realidades culturais ainda estão ligadas à tradição, embora essa prática de leitura tenha proporcionado a eles/as uma reflexão sobre o preconceito nas relações de gênero. O texto produzido por uma aluna mostra o que foi explicitado: “Que o pai dela se arrependesse e pedisse desculpa. Aí ela e o rei se casam e fica tudo feliz”. Esse texto aponta que os/as alunos/as do 6º Ano são adolescentes que permanecem com a ideia do final feliz dos contos maravilhosos, em que príncipes e princesas casam e a narrativa conclui com a união de um casal, de acordo com o que as instituições sociais como a família e a escola perpassam para as crianças.

Quanto ao conto “A moça tecelã”, na etapa de pré-leitura, foi exibido um vídeo com a narração da história dramatizada por bonequinhos animados feitos de massa de modelar. Os/as alunos/as receberam muito bem o vídeo, se divertiram e tal prática lúdica despertou neles/as o desejo de ler o texto. Para Rouxel, o lúdico pode fazer com que os/as leitores/as escolares descubram o prazer da leitura. Por isso, uma metodologia de leitura baseada no lúdico é uma forma positiva de trabalhar com o texto literário (ROUXEL, 2014, p. 31).

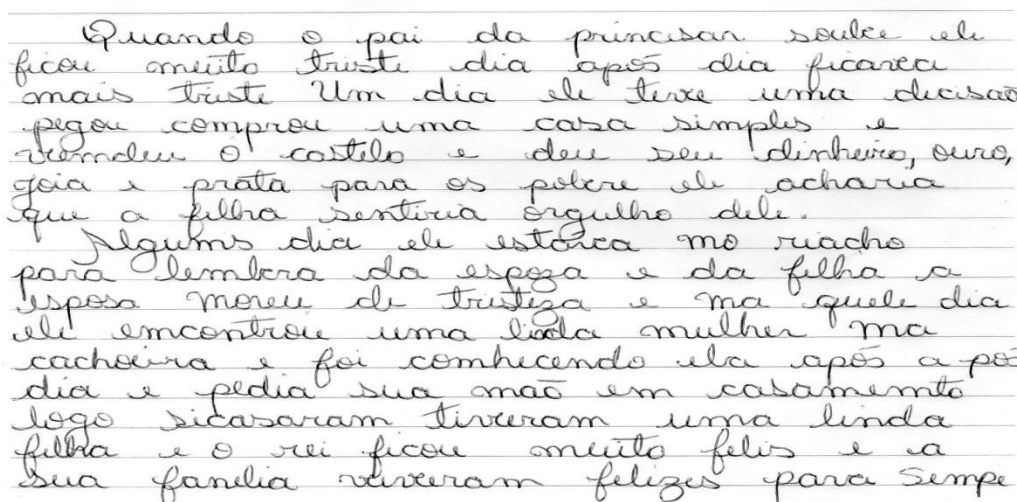
Ainda nessa etapa, no questionário de leitura, havia uma indagação sobre as cores que são comumente associadas a meninas e meninos. Os/as discentes, segundo suas visões de mundo, associaram em sua maioria as cores rosa, lilás e branco às meninas e as cores preto, amarelo, azul e verde aos meninos. Isso aponta que esses/as alunos seguem as convenções sociais de gênero inclusive na escolha das cores. Uma observação dos materiais didáticos escolares desses alunos mostrou que grande parte das meninas usam cadernos, pastas, canetas, borrachas e lápis rosas, enquanto os meninos usam a cor azul em seus materiais escolares.

Na etapa de leitura, os/as alunos/as acompanharam e leram atentamente o conto. Demonstraram interesse pela narrativa ao fazer comentários sobre o que estavam lendo, além de interagir na aula. Responderam o questionário e, na fase de pós-leitura, produziram desenhos sobre o que entenderam do conto. É interessante mencionar que as questões

sugeridas como atividade sobre os contos trabalham sobretudo com a interpretação e compreensão dos textos. As questões de gênero aparecem como uma forma de conscientizar os/as leitores/as no que diz respeito ao preconceito e a violência contra a mulher, um problema social grave do país, pois o Brasil ainda cultiva uma cultura machista e naturalizadora da mulher, apesar dos avanços já conquistados.

Com relação ao conto “Como um colar”, as atividades aplicadas seguiram o mesmo esquema do já feito nos contos anteriores: a leitura seguiu a sugestão pedagógica adaptada por Santos, pois tal proposta é de autoria de Maurício da Silva (1992) e foi dividida em três etapas, a etapa de pré-leitura, a etapa de leitura e a etapa de pós-leitura, conforme já afirmado anteriormente. Na primeira etapa, os/as alunos foram indagados oralmente sobre o significado do pombo para a nossa cultura, a entrada na menina na adolescência e a educação repressora recebida pelas meninas através da autoridade paterna. Após essa exposição oral, passou-se para a etapa de leitura, em que os/as alunos leram o conto, comentando-o e lançando suas ideias e sugestões de interpretação. Responderam o questionário e finalizaram as atividades com a escrita de um desfecho para o conto em forma de HQs ou quaisquer gêneros textuais escolhidos por eles/as.

Com a leitura dos textos produzidos pelos/as alunos/as, nota-se que o horizonte de expectativas de gênero dos/as estudantes não se expandiu, conforme aponta o texto da seguinte aluna:



Quando o pai da princesa soube ele ficou muito triste dia após dia ficava mais triste Um dia ele teve uma ideia pegou comprou uma casa simples e vendeu o castelo e deu seu dinheiro, ouro, joia e prata para os pobres ele achava que a filha sentiria orgulho dele. Alguns dias ele estava no rucho para lembrar da esposa e da filha a esposa morreu de tristeza e na aquele dia ele encontrou uma linda mulher com cachoeira e foi conhecendo ela após a primeira dia e pedia sua mão em casamento logo se casaram tiveram uma linda filha e o rei ficou muito feliz e a sua família viveram felizes para sempre

A partir da leitura do texto, percebe-se uma repetição dos finais felizes dos contos maravilhosos, como se o único destino para os personagens desses contos fosse o casamento e a formação de uma família. Na verdade, para Xavier, as instituições sociais, através de uma educação extremamente moralizadora e disciplinadora, condicionam os corpos a seguirem

modelos de comportamento naturalizados pelas instituições. O casamento seria, portanto, o destino natural de meninas e meninos ao chegar à fase adulta. Por isso, os/as alunos/as produziram textos com finais felizes e românticos, uma vez que essa visão de mundo condiz com a educação familiar recebida por eles/as. Entretanto, tal constatação não desmerece em nenhum momento a presente pesquisa, pois o fato de os/as estudantes refletirem sobre tais questões de gênero já é um grande passo para a transformação social e a diminuição de preconceitos.

Pelo exposto na análise desta pesquisa, pôde-se notar que o horizonte de expectativas de gênero dos/as alunos/as ainda está calcado na concepção de que o gênero feminino deve ser marcado pela submissão, pela docilidade e pela resignação. Entretanto, percebeu-se que tais concepções estão cedendo espaço para a igualdade entre os gêneros, na medida em que parte dos/as alunos/as reconheceram a importância do diálogo sobre as questões de gênero.

Além disso, a leitura do texto literário ganhou espaço e despertou nos/as participantes da pesquisa o gosto e o interesse pela leitura, fato que torna esta pesquisa uma relevante iniciativa para despertar nos/as alunos/as o prazer no ato de ler. Isso foi percebido pela motivação que os/as alunos/as demonstraram nas aulas e também fora da sala de aula, quando indagavam sobre qual seria a próxima atividade de leitura da pesquisa. Mesmo após o fim das atividades, ele/as continuaram solicitando mais leituras com contos da literatura infantojuvenil, fato que comprova a identificação deles/as com os textos de Marina Colasanti.

Com base na análise dos dados expostos, esta pesquisa demonstrou que a formação do/as leitor/a crítico/a no ensino fundamental consiste em uma iniciativa voltada para a melhoria dos níveis de leitura desses/as discentes, pois a leitura é a porta de entrada para a aquisição dos mais variados conhecimentos. Com uma boa proficiência em leitura, os/as alunos/as participantes da referida pesquisa certamente melhorarão seu conhecimento de mundo e, conseqüentemente, terão mais estímulo para o aprendizado. A leitura da literatura, como bem afirmam Calvino e Todorov, portanto, pode se constituir na vivência de uma experiência singular na vida do/a leitor/a.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é uma atividade de fundamental importância para a formação do indivíduo. É através dela que crianças e jovens passam a ver o mundo com um olhar mais crítico, sobretudo no tocante aos problemas sociais tão presentes na realidade cultural desses/as jovens leitores/as. Nesse contexto, a leitura se torna um instrumento poderoso para o desenvolvimento da capacidade de aprendizado que todo/a estudante possui. E foi pensando nessa capacidade de aprendizado que esta pesquisa teceu considerações acerca da relevância da leitura do texto literário na sala de aula. Além disso, as questões de gênero são imprescindíveis nesse processo.

A partir das teorias acerca da formação do/a leitor/a de autoria de Umberto Eco, Samoyault, Zilberman e Santos, dos estudos de gênero de autoria de Louro, Elódia Xavier e Butler e dos métodos de leitura de Gomes e Rouxel, esta pesquisa sugere uma proposta pedagógica de leitura para a formação de leitores/as-modelo a partir das questões de gênero. Soma-se a isso o fato desta proposta de leitura trazer para o espaço escolar uma experiência inovadora para aulas de literatura no ensino fundamental. Para essa concretização, foi elaborado um caderno de leitura literária – o *Caderno de leitura literária: a recepção de gênero para o ensino fundamental* – que tem como objetivo melhorar os níveis de leitura dos/as leitores/as desde o ensino fundamental e trazer uma formação voltada para a aceitação das diferenças de gênero.

A proposta de leitura do citado caderno foi testada em sala de aula em uma pesquisa realizada em uma escola da Rede Estadual do Estado de Sergipe, localizada na cidade de Ribeirópolis. O caderno foi devidamente elaborado para a interpretação de textos literários voltados para as questões de gênero no espaço da escola e da família. Soma-se a isso o fato de a construção do citado material didático auxiliar os/as alunos/as no desenvolvimento das suas competências leitoras a partir da leitura e da análise dos contos da literatura infantojuvenil “Entre a espada e a rosa”, “A moça tecelã” e “Como um colar”, de autoria de Marina Colasanti.

Tais contos foram selecionados para compor o referido caderno deste trabalho de conclusão por abordarem em seus enredos temas intimamente ligados à discriminação de gênero. As personagens centrais das três narrativas são representações de construções identitárias que superam a naturalização de gênero e a violência simbólica contra a mulher. Por isso, esses contos podem trazer para a sala de aula e, conseqüentemente, para os/as

discentes questionamentos a respeito dos comportamentos assumidos pelos gêneros na sociedade, além de contribuírem para o desenvolvimento das capacidades e habilidades leitoras dos/as alunos/as participantes da pesquisa.

Por se tratar de instituições educacionais ainda envoltas pela naturalização dos papéis sociais atribuídos à mulher, as escolas públicas brasileiras ainda precisam modificar a sua metodologia pedagógica, pois tal metodologia adotada por essas escolas se torna, então, formadora e reprodutora das desigualdades de gênero. Não há entre os projetos em curso da escola escolhida como campo de pesquisa nenhuma iniciativa no tocante à discriminação de gênero, por esse motivo, esta pesquisa se faz tão importante para o universo escolar da referida escola, uma vez que os/as discentes não são estimulados a refletir sobre o tema e sobre a adoção de estratégias para se chegar à aceitação das diferenças nesta instituição de ensino.

Dessa maneira, novas práticas educativas a respeito das questões de gênero podem contribuir para a boa convivência entre os gêneros na escola. A esse respeito, este caderno de leitura traz para o espaço escolar um questionamento acerca da naturalização do preconceito de gênero, tanto feminino quanto masculino. A meta da presente dissertação foi mostrar que o respeito pela particularidade é fundamental para a melhoria das relações dentro da escola.

No contexto escolar, mesmo com pouca experiência docente, pude perceber que as desigualdades entre os gêneros ocorrem na escola. Em virtude disso, a elaboração e a execução da proposta de leitura sugerida nesta pesquisa em sala de aula pôde contribuir para uma formação conscientizadora dos/as alunos/as, conforme lembra Louro ao sugerir metodologias de trabalho na escola voltadas para as questões de gênero, como uma melhor aceitação das diferenças entre as diversas identidades de gênero na escola.

A leitura dos contos “Entre a espada e a rosa”, “Como um colar” e “A moça tecelã”, de Colasanti a partir das teorias de gênero, se configura como uma das várias possibilidades de trabalho com a literatura na escola. A pesquisa em questão e sua produção didática buscam, portanto, despertar nos discentes uma conscientização a respeito dos problemas sociais envoltos pela diferenciação entre os gêneros, tais quais: a violência simbólica e a naturalização dos comportamentos feminino e masculino nos ambientes familiar e escolar.

O propósito da referida dissertação foi, assim, trazer para a sala de aula uma proposta de intervenção e uma posterior produção de um material didático que buscassem suscitar entre os/as alunos/as questionamentos a respeito das diferenças entre os gêneros, além de ajudar na

formação da consciência crítica da identidade de gênero deles/as a partir das flexibilidades das questões de masculino e feminino através da leitura do texto literário.

O referido caderno de leitura, então, objetiva fazer com que os jovens desenvolvam suas competências em leitura do texto literário e dos textos culturais. Dessa forma, a construção desta metodologia de leitura, através das oficinas de leitura, pôde provocar debates em sala de aula e instigar os/as alunos/as a pensar no tema em questão.

Levando em consideração o fato de que jovens e crianças brasileiros leem pouco devido à falta de tempo ou à perda de interesse pela leitura, este caderno visa o resgate do interesse do/as estudantes pela leitura do texto literário em sala de aula. No espaço escolar, ainda é baixo o número de alunos/as que chegam a completar o ensino fundamental compreendendo com proficiência os mais variados gêneros textuais.

É bom lembrar que as etapas de trabalho com a leitura do texto literário desenvolvidas nas ações de intervenção tomaram como base a *Prática cultural de leitura* de autoria de Gomes. De acordo com esse autor, a prática cultural do ensino de literatura, por ser interdisciplinar, pode ajudar o jovem na formação de uma consciência crítica com relação aos preconceitos sociais nas sociedades modernas.

Seguindo essa linha teórica, esta dissertação trouxe como sugestão metodológica uma prática escolar de ensino provocativa, que leva em consideração os elementos socioculturais dos/as discentes ao passo que eles/as também foram se apropriando da beleza do literário por meio da estética das narrativas, além de conscientizá-los/as com relação às diversas formas de violência contra a mulher, a exemplo da violência simbólica e da violência física e, por fim, conhecerem os mecanismos que podem coibir tais práticas como a lei 11.340/2006 conhecida como lei Maria da Penha. Assim, pode-se afirmar que

ao elegermos uma prática cultural de leitura, a partir das questões de gênero, com ênfase nos direitos femininos, procuramos incentivar um método de interpretação textual heterogêneo, que seja sustentado pelas questões identitárias. Seguindo essa estratégia, este método de leitura ressalta a importância da formação politizada do/a leitor/a para que possa explorar novas releituras dos textos literários a partir de suas marcas de gênero (GOMES, 2014, p. 15-16).

Com a adoção dessa proposta inovadora, o/a docente pode proporcionar aos/as leitores/as uma formação crítica, na qual aponta os conflitos sociais gerados pelo questionamento dos valores tradicionais e possa abrir espaço para que os leitores expandam seus horizontes de expectativas em relação ao papel da mulher na atualidade. Nesse contexto, o *Caderno de leitura literária: a recepção de gênero para o ensino fundamental* busca a

valorização da representação cultural na leitura literária, provocando seus leitores a refletirem sobre o próprio agir no ambiente de interação, uma vez que leva em consideração as tensões das formações identitárias dos excluídos e ou silenciados socialmente a exemplo das mulheres, dos negros, dos gays dentre outros. Dessa forma, o processo de leitura na escola se torna uma “prática cultural de formação do/a leitor/a” (GOMES, 2014, p. 25).

A pesquisa desenvolvida ao longo deste curso mostrou que a discriminação de gênero, apesar de estar diminuindo, ainda persiste no ambiente escolar. Os dados apontaram que as meninas ainda são educadas para o aprendizado das tarefas domésticas e a maternidade. Os meninos, por sua vez, estão incorporando, aos poucos, determinados comportamentos e características antes atribuídos somente ao gênero feminino. Isso mostra que a sociedade está passando por transformações no que diz respeito à educação transmitida pelas instituições Família e Escola. Esta constatação indica o quanto é relevante o trabalho com a interpretação do texto literário voltada para a ampliação dos horizontes de expectativas de gênero dos/as discentes na escola, uma vez que o ambiente escolar é um espaço de socialização, aprendizado e questionamento de normas naturalizadoras de gênero.

Nesse aspecto, a pesquisa desenvolvida na citada escola da Rede Estadual de Ensino do Estado de Sergipe serviu para que seus/as estudantes refletissem sobre tais questões, fato que proporcionou a eles/as o acesso à visões críticas em relação ao tema em questão. Assim, a criação do material didático intitulado *Caderno de leitura literária: a recepção de gênero para o ensino fundamental* poderá ajudar os/as profissionais da educação que desejarem trabalhar de uma forma mais inovadora, consistente, plural e de acordo com os novos pressupostos teórico-metodológicos de ensino de Língua Portuguesa.

Foi nesse sentido que a citada dissertação propôs uma leitura crítica dos contos maravilhosos “Entre a espada e a rosa”, “Como um colar” e “Moça tecelã”, de Colasanti no ambiente escolar. Tal abordagem está voltada, enfim, para a conscientização dos/as estudantes acerca da discriminação de gênero, que se faz tão presente também no espaço da escola. Por isso, esta pesquisa é tão relevante para o ensino atual, o qual não leva somente em consideração o conhecimento científico, mas também e principalmente a valorização e o respeito pelas diferenças tanto na escola, como na família e na sociedade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. e BORDINI, Maria da Glória. Método recepcional. In: AGUIAR, Vera Teixeira de. e BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 81-102.
- BARROS, Jussara. Meninos e meninas. In: <http://www.mundoeducacao.com/educacao/meninos-meninas.htm>. Acesso em 23/03/2015.
- BARTHES, Roland. **S/Z**. Trad: Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. Uma imagem ampliada. In: **A dominação masculina**. Trad: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999, p. 13-67.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 26-27.
- BRASIL. Módulo 2: Convivência Democrática. **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico raciais e de gênero**. Organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP). Equipe de elaboração: ARAÚJO, Ulisses F. (et al.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BUTLER, Judith. Variações sobre Sexo e Gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault. In: BENHABID, Seyla; CORNELL, Drucila (Orgs.). **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1998.
- CALVINO, Italo. Porque ler os clássicos. In: **Porque ler os clássicos**. Trad: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 9-16.
- CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.
- CHIAPPINI, Lígia. Literatura: de como e porquê. In: **Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 183-241.
- COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In: COLASANTI, Marina. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. 12ª ed. São Paulo: Global, 2006, p. 9-14.
- COLASANTI, Marina. Entre a espada e a rosa. In: COLASANTI, Marina. **Entre a espada e a rosa**. 3ª ed. São Paulo: Salamandra, 2005, p. 23-28.
- COLASANTI, Marina. Como um colar. In: COLASANTI, Marina. **Entre a espada e a rosa**. 3ª ed. São Paulo: Salamandra, 2005, p. 55-61.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice. Prática de leitura literária para jovens e adultos. In: GOMES, Carlos Magno; RAMALHO, Christina; CARDOSO, Ana Leal. **Leituras literárias: mito, gênero e ancestralidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014, p. 85-101.

ECO, Humberto. **Interpretação e superinterpretação**. Trad: M. F. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ECO, Humberto. O Leitor-Modelo. In: **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 35-49.

ECO, Humberto. Ironia intertextual e níveis de leitura. In: **Sobre a literatura**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 199-218.

GENS, Rosa. Menina ou menino? Gênero na literatura para crianças e jovens. In: **Revista Fórum Identidades**, ano 2, vol. 4, 2008, p. 51-61.

GOMES, Carlos Magno. **Leitura interdisciplinar e estudos culturais**. In: XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística, vol. 1, 2009. Uberlândia. **Anais do SIEL**. Uberlândia: EDUFU, 2009, p. 1-6. Disponível em: http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2009_gt_lt01_artigo_6.pdf. Acesso em 27/07/2014.

GOMES, Carlos Magno. Ensino de literatura: dos estudos de gênero à historiografia. In: **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n. 22, 2013, p. 31-45.

GOMES, Carlos Magno. **Os estudos de gênero na formação do/a leitor/a**. In: XIII Encontro da ABRALIC: Internacionalização do Regional, vol. 1, 2012. **Anais...** Campina Grande, PB: Realize, 2012, p. 1-9. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/abralic/resumo.php?idtrabalho=42>. Acesso em 27/07/2014.

GOMES, Carlos Magno. **Ensino de Literatura e Cultura: do resgate à violência doméstica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

GOMES, Carlos Magno. Leitura interdisciplinar da literatura infantojuvenil. In: **Acta Scientiarum**, n. 1, vol. 34, 2012, p. 17-22.

KEMMIS, Stephen. e WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio e ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 39-59.

LAJOLO, Marisa. Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: ZILBERMAN, Regina. e SILVA, Ezequiel Theodoro (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2005, p. 87-99.

LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Trad: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes(Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. **Módulo IV: Metodologia da pesquisa científica: fundamentos teóricos**. São Paulo: UNESP/Redefor, 2012.

MICHELLI, Regina. Marina Colasanti: a figura feminina no cenário do maravilhoso. In: **Revista Augustus**. n. 30, 2010, p. 77-85.

REZENDE, Neide Luzia de. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal? In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014, p. 37-54.

ROUXEL, Annie. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014, p. 19-35.

SAMOYAULT, Tiphaine. A memória da literatura. In: **A intertextualidade**. Trad: Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008, p. 47-100.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Leitura na escola: como estimular os alunos a ler. In: TAVARES, Kátia Cristina do Amaral (Org.). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Leitura na escola: textos literários e formação do leitor. In: GENS, Rosa, SANTOS, Leonor Werneck dos, MARTINS, Georgina (Orgs.). **Literatura infantil e juvenil na prática docente**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010, p. 39-53.

SILVA, Maurício da. **Como trabalhar o texto no 1º e 2º graus**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1992. (Cadernos Didáticos, 3).

TODOROV, Tzvetan. A literatura reduzida ao absurdo. In: **A literatura em perigo**. Trad: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009, p. 25-32.

TODOROV, Tzvetan. O que pode a literatura? In: **A literatura em perigo**. Trad: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009, p. 73-82.

ZILBERMAN, Regina. Leitura: dimensões culturais e políticas de um conceito. In: **Nonada Letras em Revista**. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 47-70, 2012.

ZOLIN, Lúcia Osana. **Desconstruindo a opressão: a imagem feminina em A república dos sonhos, de Nérida Piñon**. Maringá: Eduem, 2003.

ZOLIN, Lúcia Osana. Gênero e representação na ficção de Patrícia Melo. In: CARDOSO, Ana Leal, GOMES, Carlos Magno. **Do imaginário às representações na literatura**. São Cristóvão: Editora UFS, 2007, p. 159-179.

XAVIER, Elódia. **Que corpo é esse? o corpo no imaginário feminino**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2007.

XAVIER, Elódia. Prefácio. In: GOMES, Carlos Magno; RAMALHO, Christina; CARDOSO, Ana Leal. **Leituras literárias: mito, gênero e ancestralidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014, p. 7-16.

XAVIER, Elódia. **A casa na ficção de autoria feminina**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2012.

ANEXO I

Questionário de verificação

Leia as palavras abaixo e relacione-as às meninas ou aos meninos, conforme sua experiência pessoal⁴:

Palavras	meninas	meninos	meninas e meninos
indisciplina			
educação			
obediência			
sensibilidade			
força			
agilidade			
responsabilidade			
amor			
coragem			
violência			
cuidado			
respeito			
paciência			
persistência			
aprendizado da matemática			
aprendizado da leitura			
desinteresse			
namoro			
tarefas domésticas			

⁴ Questionário adaptado do material intitulado *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade* (2007), Módulo 2, “Convivência Democrática”, do Ministério da Educação.

Anexo II





**ANEXO III: CADERNO DE LEITURA LITERÁRIA: A RECEPÇÃO
DE GÊNERO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

APRESENTAÇÃO

Caro professor,

Este caderno pedagógico de leitura literária foi elaborado no intuito de sugerir propostas de leituras de gênero para dinamizar suas aulas de literatura no 6º Ano do ensino fundamental. Para isso, os contos maravilhosos da literatura infantojuvenil são bem pertinentes para a faixa etária de alunos/as das séries iniciais do segundo ciclo do ensino fundamental, pois esse gênero literário faz parte das leituras já realizadas pelos adolescentes do 6º Ano. Soma-se a isso a necessidade de se trabalhar em sala de aula com a conscientização dos/as jovens a respeito da aceitação das diferenças de gêneros tão presentes em nossa sociedade.

Como se sabe, o ato de ler se constitui em uma atividade de extrema relevância para a ampliação do conhecimento de mundo do/as estudantes. Por esse motivo, este caderno de leitura literária tem como objetivo propor debates sobre metodologias de trabalho em sala de aula que visem à melhoria dos níveis de leitura dos/as alunos/as da escola pública. Para isso, o referido material didático sugere um trabalho bastante consistente de leitura do texto literário voltado para uma reflexão sobre o respeito pelas diferenças identitárias e culturais presentes no espaço da escola. Soma-se a isso o fato de você, como educador ou educadora, estar abrindo um debate para a formação de leitores/as que reconhecem a alteridade desde as séries do ensino fundamental, uma vez que é desde a base que se forma um/a leitor/a crítico/a.

Assim, pautando-se em um ensino inovador para a formação e o desenvolvimento das capacidades e habilidades leitoras literárias dos/as estudantes, este caderno de leitura literária foi elaborado com a finalidade de auxiliá-lo na orientação de seus/as alunos/as para lidar com a leitura do texto literário voltada para a formação de leitores/as mais críticos/as e tolerantes com relação às diferenças no ambiente escolar.

Nesse sentido, o referido caderno traz uma metodologia pedagógica que enfoca as questões de gênero na escola no intuito de conscientizar seus/as discentes com relação a temas como preconceito e violência simbólica contra a mulher, naturalização das relações de gênero, convivência pacífica entre os gêneros, enfim, tal material didático evidencia a ampliação do horizonte de expectativas de gênero dos/as aluno/as no universo escolar. Dessa forma, é importante que você, como professor/a, leve em consideração a relevância desses temas para a realidade social e cultural de seus/as discentes.

O citado caderno pedagógico foi elaborado com base em uma pesquisa desenvolvida em sala de aula durante o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). A ideia surgiu a partir da constatação da dificuldade em interpretação do texto literário de alunos do 6º Ano do ensino fundamental, os quais foram o público-alvo da pesquisa. Dessa forma, este caderno foi fruto de uma prática de leitura bem aceita pelos/as alunos/as do 6º Ano, na medida em que eles/as participaram ativamente da aplicação da pesquisa em todas as suas etapas.

Partindo dessa experimentação, este caderno traz como proposta leituras de gênero dos contos infantojuvenis “Entre a espada e a rosa”, “A moça tecelã” e “Como um colar” de autoria de Marina Colasanti. Os textos desta autora foram selecionados para o referido caderno por serem bastante apreciados pelo público adolescente. Colasanti é uma autora reconhecida tanto pela crítica como pelo público-leitor infantil. “Sua obra amplia a temática de gênero e traz novas reflexões sobre a literatura infantojuvenil, pois evita o lugar comum de infantilizar a prática de ensino de literatura para jovens” (GOMES, 2012, p. 18).

O presente caderno de leitura espera, portanto, contribuir para a formação de leitores/as críticos, na medida em que traz uma perspectiva de ensino lúdica e atrativa para o jovem, que pode ajudar a você professor/a na elaboração de aulas mais dinâmicas e participativas, nas quais o/a aluno/a também passa a adquirir voz. Com essa prática educativa, este caderno pretende abrir os horizontes de expectativas dos/as alunos com relação aos preconceitos de gênero naturalizados pela nossa cultura.

Para isso, as atividades a serem elencadas nesse caderno de leitura têm como tema central a ampliação do horizonte de expectativas dos alunos do 6º Ano através de uma prática democrática de convite à leitura dos contos “Entre a espada e a rosa”, “A moça tecelã” e “Como um colar” de Colasanti, partindo de oficinas de leitura voltadas para os contos maravilhosos selecionados, o que não impede que o/a professor/a aplique essa mesma metodologia pedagógica com outros contos de outros/as autores/as, a exemplo de “O menino” (1999), de Lygia Fagundes Telles, “I love my husband” (1989), de Nélide Piñon, “A galinha”, de Clarice Lispector, entre outros.

O *Caderno de leitura literária: a recepção de gênero para o ensino fundamental* está composto de conceitos teóricos, oficinas e roteiros de leitura para facilitar o seu trabalho em sala de aula, professor/a. As referidas oficinas abordam formas inovadoras de leitura dos contos acima citados no intuito de proporcionar aos/as seus/as educandos/as leituras prazerosas e atraentes. Utilizando como recursos de apoio para a melhoria dos níveis de leitura dos/as alunos/as vídeos e imagens, tais atividades de leitura abordam discussões sobre

os gêneros a partir de um enfoque voltado para o despertar dos/as leitores/as para o respeito pelas diferenças. Dessa maneira, o citado caderno se torna, então, relevante para apontar o quanto a renovação do ensino de Língua Portuguesa pode ajudar os/as alunos/as tanto em leitura do texto literário como na melhoria das relações de gênero no espaço da escola.

Bom trabalho!

OBJETIVOS

Objetivo geral

Proporcionar aos/às alunos/as leituras voltadas para a desconstrução de gênero no processo de recepção de personagens de contos de fadas, revendo o parâmetro fixo para a princesa e o príncipe por meio de releituras de contos de Marina Colasanti. Para isso, toma-se a teoria de gênero como uma das leituras possíveis para a interpretação crítica de textos literários.

Objetivos específicos

- Aplicar em sala de aula as propostas teóricas de leitura do citado caderno através de oficinas de leitura que visem, primeiramente, à formação do/a leitor/a crítico/a;
- Despertar o gosto pela leitura de contos maravilhosos infantojuvenis;
- Levar os/as estudantes a refletirem sobre a ampliação do horizonte de expectativas de gênero, apontando outros papéis da mulher na sociedade atual;
- Produzir leituras críticas que revisem e questionem as desigualdades de gênero nos contos de fadas.

CONCEITOS TEÓRICOS

Prezado/a professor/a,

Objetivando auxiliar a sua prática educativa, este caderno traz um apanhado teórico acerca da relevância da leitura literária e dos estudos de gênero para que você possa entrar em contato com alguns conceitos instigantes para a aplicação das atividades em sala de aula.

O presente caderno traz essas leituras para a verificação do quanto é importante aliar a leitura a sua prática docente. Vale ressaltar que as teorias aqui apresentadas são apenas um referencial, o qual servirá para que você aprimore seus conhecimentos. De maneira alguma, os conceitos aqui expostos anulam outras fontes de pesquisas das quais você pode lançar mão para ampliar seus horizontes.

Boa leitura!

A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO/A LEITOR/A

A leitura e a compreensão do texto literário na escola são fundamentais para uma boa e sólida formação. A aula de Língua Portuguesa hoje já não está mais vinculada a uma tradição de ensino somente das regras da norma padrão e do ensino de literatura do ponto de vista histórico. Isso se deveu ao surgimento e à evolução da Linguística e das novas teorias literárias, além da influência das novas tecnologias, fato que mudou o ensino na escola. Por isso, faz-se necessária uma abordagem geral sobre as novas teorias que norteiam o ensino de Português na atualidade.

O ensino de literatura democrático e inclusivo proporciona ao/à educando/a uma visão menos preconceituosa e discriminatória em relação ao outro. Nesse aspecto, Annie Rouxel propõe uma didática da leitura subjetiva, que pode auxiliar alunos/as e professores/as a conviver com as diferenças em sala de aula, respeitando a particularidade de cada um. Essa prática de leitura poderá contribuir para a formação da identidade dos/as leitores/as, pois “coloca em evidência a influência do texto e seu poder catalisador na própria cultura do sujeito” (ROUXEL, 2014, p. 26).

Com relação à leitura, a autora acima citada concorda com Regina Zilberman que aponta a importância do conhecimento de mundo do/a aluno/a no ato de ler. Segundo as autoras, o/a professor/a pode, primeiramente, levar em consideração a realidade social e cultural do/a educando/a ao fazer a abordagem do texto em sala de aula, pois o conhecimento prévio do/a aluno/a pode contribuir de forma significativa para a interpretação textual. Umberto Eco e Barthes corroboram com Zilberman e Rouxel ao mencionarem a importância do conhecimento prévio do/a leitor/a para a interpretação ou interpretações possíveis de um texto.

Ao dar ênfase às intenções do texto e do leitor, Eco renova os estudos linguísticos e tal renovação adentra as salas de aula. Esses aparatos teóricos encontram apoio também na estética da recepção surgida na década de 1970 e criada na Alemanha por Jauss e Iser. A partir dos estudos sobre o leitor lançados pela estética da recepção, a intenção do leitor no ato da leitura passou a ganhar importância e o leitor passou a ser também um construtor do texto. Nesse contexto, aqui no Brasil, no final da década de 1980, as autoras Aguiar e Bordini criaram o *Método Recepcional*, um método de estímulo à leitura baseado nos estudos da estética da recepção de Jauss e Iser. Esse método toma como base para o início do trabalho com a leitura na escola o horizonte de expectativas dos/as alunos/as. O horizonte de

expectativa é detectado a partir dos conhecimentos prévios e da realidade sociocultural dos/as estudantes, suas crenças, atitudes, educação e valores. Para Aguiar e Bordini, tal horizonte “é proveniente das leituras que o/a aluno/a fez, de suas preferências e da oferta artística que a tradição, a atualidade e os meios de comunicação, incluindo-se aí a própria escola, lhe concedem” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 83).

E é justamente a valorização da cultura dos/as educandos/as um dos pontos fundamentais discutidos nos PCN's, na medida em que tal valorização pode trazer os/as aluno/as para o envolvimento das atividades desenvolvidas em sala de aula. Soma-se a isso o fato de esse modelo de leitura poder promover a ampliação do horizonte desses/as estudantes. De acordo com esse documento,

a busca de reinterpretação das experiências já vividas e das que passa a viver a partir da ampliação dos espaços de convivência e socialização possibilita ao adolescente a ampliação de sua visão de mundo, na qual se incluem questões de gênero, etnia, origem e possibilidades sociais e a rediscussão de valores que, reinterpretados, passam a constituir sua nova identidade. Desse ponto de vista, a formação do adolescente implica maior autonomia nas tomadas de decisão e no desempenho de suas atividades. Implica, ainda – a partir da nova percepção da realidade, dos direitos e deveres sociais e da responsabilidade crescente por seus atos – a constituição ou reformulação de valores e novos desdobramentos para o exercício da cidadania (PCN's, 1998, p. 46).

Ao seguir essa perspectiva, este caderno pedagógico traz uma proposta de leitura que visa ampliar o horizonte de expectativas de gênero dos alunos do 6º Ano do ensino fundamental. Agregam-se a essas teorias os métodos *Subjetivo* (2014), de autoria de Annie Rouxel e a *Prática cultural de leitura* (2014), de Carlos Gomes, no intuito de levar para a sala de aula textos e metodologias de trabalho mais atraentes e estimulantes para os/as educandos/as.

Quanto ao *Método de leitura subjetiva* de Rouxel, pode-se afirmar que ele está centrado no despertar o prazer no ato de ler, isto é, de acordo com esse método, a leitura deve ser trabalhada através de uma metodologia pedagógica lúdica. A esse respeito, a autora sugere como apoio para a leitura a exibição de vídeos, músicas, imagens, entre outros aparatos tecnológicos que podem ajudar os/as aluno/as na compreensão textual. Além disso, tais suportes tecnológicos de aprendizagem contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura nos/as estudantes. Ao seguir essa linha teórica, os métodos de leitura adotados neste caderno visam a “qualificação dos leitores pela interação ativa com os textos e a sociedade” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 85).

Com relação à *Prática cultural de leitura* de autoria de Gomes, nota-se um interesse do autor em destacar a realidade cultural dos/as educandos/as, na medida em que aborda questões como o preconceito e a violência simbólica, além do ensino da aceitação da diversidade no meio escolar através da leitura do texto literário. O autor ainda menciona em seu livro intitulado *Ensino de Literatura e Cultura: do resgate à violência doméstica* (2014) a violência praticada contra as mulheres em textos literários. Gomes analisa contos de autoria feminina com personagens que se constituem em representações do real. Dessa forma, essas duas práticas de leitura muito contribuíram para a criação deste caderno, uma vez que elas sugerem o envolvimento de jovens leitores em formas de leituras lúdicas e conscientizadoras (ROUXEL, 2014, p. 31).

Por fim, as sugestões de trabalho com o texto literário propostas por Werneck dos Santos em *Leitura na escola: como estimular os alunos a ler* (2011) contribuíram para que o citado caderno de leitura adotasse uma metodologia pedagógica a qual partisse do horizonte de expectativa dos/as alunos/as. Werneck aponta a importância de se dividir o trabalho com a leitura em quatro etapas, de acordo com adaptação da teoria de Silva feita pela referida autora (SANTOS, 2011, p. 76-77): a *leitura inteligível* (leitura silenciosa de decodificação de palavras), a *leitura interpretável* (interpretação do texto), a *leitura compreensível* (compreensão e desenvolvimento do senso crítico) e a *pós-leitura*, fase na qual o/a aluno/a pode se transformar em coautor/a do texto, produzindo releituras, retextualizações, imagens, entre outras técnicas de trabalho com o texto.

No entanto, o presente caderno simplificou as etapas de leitura adaptadas por Santos, dividindo-as em: *pré-leitura*, a qual consiste na verificação do horizonte de expectativa de gênero dos/as alunos/as e na ativação dos conhecimentos prévios, *leitura*, composta pela leitura e interpretação dos textos e *pós-leitura*, que é marcada pela produção de textos pelos/as alunos/as e pela ampliação dos horizontes de expectativas de gênero deles/as. Essa última etapa, enfim, torna o/a educando/a um coautor do texto ou textos lidos nesse modelo de leitura.

Faz-se necessário também mencionar os estudos de gênero como importantes instrumentos de conscientização dos/as discentes/as no tocante às identidades masculina e feminina. De acordo com Elódia Xavier (2007), o estudo dos corpos desvenda os preconceitos relacionados ao ser feminino, por isso, o estudo e o trabalho em sala de aula com a representação dos corpos nos textos literários pode ajudar na formação de um/a leitor/a mais consciente no tocante às relações entre os gêneros.

Tomando como exemplo os *corpos disciplinados*, aqueles que são marcados pelas normatizações de gênero, sofrem o controle minucioso de suas operações e se tornam dóceis (XAVIER, 2007, p. 58-59), o/a professor/a pode proporcionar aos seus/as alunos/as aulas as quais despertem neles a consciência da violência simbólica sofrida pelas mulheres. Da mesma forma, o *corpo liberado*, caracterizado pela liberdade de escolha feminina traz para os/as estudantes valores mais democráticos, como a aceitação da liberalização da mulher enquanto “sujeito de sua própria história” (XAVIER, 2007, p. 169). Assim, os corpos *disciplinado* e *liberado* são tipologias fundamentais para a leitura e a compreensão de textos literários que questionam a tradição.

Vale mencionar também neste caderno as intertextualidades possíveis no ato de ler o texto literário. Gomes aborda esse tema em *A intertextualidade paródica* (2014), capítulo do seu livro sobre ensino de literatura e cultura já mencionado. Para o autor, “o texto paródico traz uma atualização do tema como uma revisão artística, que questiona os padrões ideológicos em jogo na narrativa” (GOMES, 2014, p. 68). Isso é justamente o que ocorre nas narrativas selecionadas para as oficinas de leitura deste caderno pedagógico. Em “Entre a espada e a rosa”, “A moça tecelã” e “Como um colar” as protagonistas “questionam a tradição patriarcal a partir de um olhar paródico dos contos de fadas” (GOMES, 2014, p. 69).

Dessa maneira, a intertextualidade com os contos maravilhosos tradicionais traz uma proposta de aula que foca na desconstrução das identidades de gênero, fato que conscientiza os/as alunos com relação às novas opções para as mulheres modernas, as quais não se resumem à chegada de um companheiro e ao casamento, conforme apontavam as ideologias tradicionais. Nesse contexto, “a perspectiva paródica está vinculada ao compromisso de a mulher denunciar o universo idealizado do casamento” (GOMES, 2014, p. 73).

O conceito de violência simbólica desenvolvido por Bourdieu é um outro elemento relevante para uma proposta de leitura literária centrada nas questões de gênero. Segundo o autor, a violência simbólica é representada como “o oposto de real, de efetivo, a suposição é de que a violência simbólica seria uma violência meramente espiritual e, indiscutivelmente, sem efeitos reais” (BOURDIEU, 1999, p. 46). A esse respeito, o autor afirma que esse tipo de violência é a responsável pela manutenção das estruturas de dominação masculina, hoje já questionadas pelo ser feminino. Seguindo essa teoria, pode-se afirmar que a violência simbólica só é exercida e causa efeitos devido ao exercício do poder. Na sociedade em que vivemos o poder é exercido pelos sujeitos dominantes, dessa maneira, cabe aos dominados sofrer os efeitos de suas ações.

Nesse contexto, Guacira Louro complementa a argumentação de Bourdieu ao apontar o exercício do poder como um dos fatores responsáveis pela existência da violência simbólica. O poder reforça a violência simbólica na medida em que “se constitui por manobras, técnicas, disposições, as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas” (LOURO, 1997, p. 39). Então, a resistência feminina é considerada como uma resposta à rede de relações de poder. Ao tomar como referência as protagonistas femininas dos contos selecionados para este caderno literário, pode-se afirmar que essas personagens representam a resistência feminina à violência simbólica imposta às mulheres.

Assim, este caderno didático visa auxiliá-lo/a, professor/a, em seu trabalho em sala de aula. Ao propor uma nova forma de se trabalhar com o texto literário na escola, o referido caderno pode trazer para a sala de aula do ensino fundamental um trabalho com a literatura de forma inovadora e atraente para os novos/as leitores/as escolares, uma vez que sugere uma metodologia lúdica, agradável e de fácil aplicação para as aulas de Língua Portuguesa, com um questionamento dos padrões de gênero sem, contudo, desrespeitar a educação transmitida pelas famílias dos/as educandos/as.

JUSTIFICATIVA

É relevante mencionar aqui que no ambiente escolar faz-se necessário o respeito pelas diferenças de gênero, bem como pela aceitação e tolerância para uma convivência pacífica. Por esse motivo, a iniciativa deste caderno torna-se relevante para o ensino atualmente, uma vez que vivemos em uma sociedade que não compreende a liberalização da mulher como algo pertencente à modernidade. Mas, como o/a professor/a pode conscientizar os/as discentes com relação a tais questões?

No tocante a esse tema, ao fazer uma abordagem do gênero como escolha, Lúcia Zolin afirma que o gênero é construído e reconstruído a partir de normas definidas culturalmente, isso porque “o sexo é natural e o gênero é socialmente construído” (ZOLIN, 2007, p. 160). Estudiosas da Crítica Feminista, a exemplo de Elódia Xavier, utilizam as teorias de gênero no intuito de explicar que a escolha de um gênero, seja ele feminino ou masculino, é feita a partir de normas sociais. Dessa maneira, “desde o nascimento a menina e o menino são definidos a partir da ideia previamente construída acerca das peculiaridades físicas apresentadas por cada um” (ZOLIN, 2007, p. 160). Por isso, os estudos de gênero são relevantes para o entendimento das relações e das diferenças entre os gêneros no espaço escolar.

Levar para a sala de aula uma metodologia pedagógica voltada para as questões de gênero pode contribuir para que os/as estudantes reflitam sobre a opressão sofrida pelas minorias, sobretudo a minoria feminina a qual, segundo Butler, tem que conviver com as normas de gênero estabelecidas socialmente. Nesse contexto, as instituições sociais, a exemplo da Escola, da Igreja e da Família, são as responsáveis pela disseminação de tais normas, além de, com seus recursos moralizantes e disciplinadores, transmitirem uma educação voltada para a naturalização da submissão feminina. Para Louro, “através de muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornam-se quase naturais (ainda que sejam fatos culturais)” (LOURO, 1997, p. 60).

Essa realidade é muitas vezes representada artisticamente por textos literários, os quais podem despertar no/a aluno/a uma reflexão questionadora acerca da situação da mulher. Isso ocorre com as representações femininas presentes nos contos de Colasanti selecionados para esta pesquisa. Então, ao trabalhar com o gênero textual literário conto maravilhoso em sala de aula, o/a professor/a pode ensinar o/a aluno/a que assumir determinada identidade de gênero significa também seguir regras sociais, além de estimulá-lo/a a questionar tais regras.

Entretanto, no universo escolar, várias são as identidades com as quais temos que conviver. Deve-se levar em consideração também, para uma educação inclusiva, fato que faz parte da nova realidade educacional do país, a liberalização feminina. Afinal, as salas de aula se constituem em espaços heterogêneos com diversas identidades. De acordo com Zolin, assumir uma identidade de gênero que destoa das identidades preestabelecidas significa assumir uma liberdade pesada para o ser humano. Por esse motivo, as mulheres que assumem uma identidade de gênero marcada pela diferença sofrem violência, seja ela simbólica ou física.

No entanto, no intuito de coibir tais violências, em 2006, foi criada a lei 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha em virtude dos inúmeros casos de violência física, simbólica, psicológica e patrimonial praticados contra as mulheres. Essa é uma realidade vivida por inúmeras mulheres brasileiras e tal fato pode ser mencionado em sala de aula como informação de extrema relevância para a conscientização dos/as aluno/as com relação à esse problema social tão grave e que assola muitas famílias, inclusive as crianças, que crescem traumatizadas ao ver suas mães, avós ou tias sofrendo violência.

Dessa forma, o/a professor/a pode proporcionar aos/às alunos/as uma formação mais voltada para o entendimento das diferenças e a boa convivência entre os gêneros na escola e na sociedade. Assim, todas as atividades desenvolvidas nesta pesquisa se voltam para a formação de um/a leitor/a consciente dos problemas sociais de violência e preconceito pelos quais passam a sociedade, sobretudo as mulheres que, mesmo com toda a modernidade e liberdade, ainda precisam aprender a conviver com a naturalização e a dominação masculina, fato que gera a disseminação, inclusive no espaço escolar, de ideias tradicionais as quais consideram o gênero feminino inferior.

METODOLOGIA

Ao pôr em prática os objetivos citados, você estará despertando nos/as seus/as estudantes, além do gosto pela leitura do texto literário, a conscientização no tocante ao respeito pelas diferenças na escola e, conseqüentemente, na sociedade, pois esses/as estudantes levarão as suas famílias e círculo de amigos o que aprendem na escola. Dessa maneira, este caderno de leitura literária traz a possibilidade de inovar o ensino e a formação do/a leitor/a literário/a da atualidade, uma vez que almeja uma educação mais crítica e condizente com a realidade sociocultural dos/as alunos/as.

Vale ressaltar que o estímulo à leitura do texto literário em sala de aula no ensino fundamental contribui de maneira significativa para a melhoria dos níveis de leitura dos/as educandos/as, uma vez que o texto literário, por ser cheio de imagens e possuir uma linguagem mais elaborada, incentiva o/a leitor/a a despertar a sua imaginação, proporcionando-lhe descobertas e questionamentos da sua realidade.

A formação do/a leitor/a através da leitura da literatura, por fim, conforme apontam Rouxel e Gomes, pode ajudar na formação identitária desse/a leitor/a, tornando-o/a mais crítico/a e questionador/a das determinações de gênero, cujo enfoque é a educação voltada para a naturalização dos comportamentos masculinos e femininos na sociedade. Com base nesse enfoque, as oficinas funcionarão seguindo as etapas de leitura de Santos: elas são divididas em três partes: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura.

A primeira etapa se inicia com a aplicação de um questionário de verificação do horizonte de expectativa de gênero dos/as alunos, posteriormente é feita a leitura de um texto intitulado “Meninos e meninas”, de Jussara Barros que proporciona uma reflexão sobre as identidades de gênero. Após essa etapa, parte-se para a etapa de leitura com a leitura dos contos de Marina Colasanti selecionados e com exibição de imagens e vídeos, os quais estabelecem uma intertextualidade com as narrativas escolhidas. Por fim, são propostas atividades lúdicas, como desenhos, confecção de quadrinhos e escrita de textos nos quais poder ser expressas as opiniões dos/as alunos/as sobre as leituras que fizeram aliadas às suas visões de mundo sobre as relações de gênero, valorizando-se, assim, as realidades culturais de cada indivíduo envolvido na pesquisa.

Com a aplicação dessas atividades o/a professor/a pode verificar se os horizontes de expectativas de gênero dos/as alunos/as estão sendo modificados a partir do interesse deles/as pela leitura dos textos, o qual pode ser despertado pelo/a professor/a ao motivá-lo para a

leitura com comentários positivos sobre como o ato de ler pode ser prazeroso, ou seja, pode ser uma brincadeira e uma viagem pelo mundo da imaginação. A partir daí você, o/ professor/a, pode ir entremeando ao longo das etapas de leitura a relevância de se fazer uma reflexão sobre como devemos aceitar e respeitar as diferenças existentes na sociedade.

É nessa fase da pesquisa que os alunos vão pensar e/ou questionar acerca dos corpos disciplinados e liberados das personagens, do crime de cárcere privado cometido pelo marido de “A moça tecelã”, da naturalização das identidades masculina e feminina, da submissão feminina, da virilidade masculina, da ruptura de padrões exercida pelas protagonistas das narrativas, enfim, dos preconceitos de gênero ainda presente em nossa cultura, apesar da liberdade já conquistada pelas mulheres com o surgimento do Movimento Feminista na década de 1960.

Após essas reflexões, na etapa de pós-leitura, o/a professor/a lança as atividades lúdicas, como a confecção dos desenhos, das histórias em quadrinhos, das retextualizações, entre outras atividades das quais o/a professor/a pode lançar mão no intuito de ampliar os horizontes de expectativas dos/as estudantes “com indicações que os auxiliam a aceitar ou pelo menos criticar o novo e, ao mesmo tempo, situar a esse em relação ao que já aceita ou passa a rejeitar” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 87).

Ao seguir essa perspectiva, este caderno de leitura literária, enfim, tem a intenção de formar leitores/as mais atentos aos problemas sociais, os/as quais podem cultivar a alteridade, sentimentos de solidariedade e respeito pelas diferenças, sem contudo, desrespeitar os valores educativos recebidos pelas suas famílias.

PREPARAÇÃO PARA A ATIVIDADE

O referido caderno de leitura, para ser bem aplicado e gerar a ampliação do horizonte de expectativa dos/as leitores/as escolares, deve seguir as seguintes etapas: a etapa de pré-leitura, a etapa de leitura e a etapa de pós-leitura.

1. Na etapa de pré-leitura, você, professor/a, deve detectar o horizonte de expectativa dos/as alunos/as. Isso pode ser feito com uma visita da turma à biblioteca ou sala de leitura da escola para, a partir daí, o/a professor/a observar quais tipos e gêneros textuais literários os/as estudantes preferem. No caso do 6º Ano, nota-se uma preferência por contos maravilhosos.

Ainda no cumprimento dessa etapa da proposta de leitura, é relevante que você realize um debate oral sobre as preferências dos/as alunos e alie a esse debate a leitura de textos dos mais variados gêneros textuais sobre diferenças entre os gêneros masculino e feminino, educação familiar, educação escolar, convivência e tolerância na escola, entre outros. Juntamente à leitura desses textos, você pode, como sugestões intertextuais, trazer imagens e vídeos os quais tratem de temas ligados à discriminação contra a mulher, cujo objetivo seja fazer com que o aluno desperte para os problemas associados à violência simbólica praticada contra as mulheres/meninas tanto na escola como na sociedade de uma maneira geral.

2. A etapa de leitura consiste na leitura e interpretação dos contos de Colasanti selecionados. Essa etapa envolve a discussão oral sobre os temas desenvolvidos pelas narrativas e a resolução de questionários referentes aos textos, no intuito de detectar se a turma compreendeu tais textos lidos.

É nessa etapa que se pode iniciar a ruptura com o horizonte de expectativas de gênero dos/as alunos/as, na medida em que eles/as vão percebendo como ocorre a discriminação de gênero. Nesse momento, você vai ser um/a mediador/a das discussões suscitadas pelos textos, acrescentando sugestões de interpretação e ajudando a turma a expor sua opinião ou opiniões diversas sobre os conteúdos das narrativas.

3. A etapa de pós-leitura, cuja centralidade é a ruptura do horizonte de expectativa dos/as alunos/as, é realizada a partir de um convite para que esses/as alunos/as sejam coautores dos textos de Colasanti.

Aqui, você pode sugerir atividades de retextualização a partir da reescrita dos finais das narrativas, da criação de histórias em quadrinhos a respeito do que os/as alunos compreenderam do texto e das discussões suscitadas e, por fim, você faz uma observação acerca do que os/as alunos/as aprenderam sobre os textos, se ampliaram ou não seus horizontes de expectativas de gênero e, portanto, se as relações de gênero passaram a ser mais pacíficas dentro da escola. Dessa forma, você contribuirá para uma sociedade mais justa e igualitária para ambos os gêneros, pois, proporcionar um entendimento e uma reflexão sobre a aceitação das diferenças é o diferencial para um ensino focado na igualdade.

OFICINAS DE LEITURA

Levando em consideração os novos pressupostos para o ensino de literatura no 6º Ano, estas oficinas de leitura auxiliarão você professor/a na aplicação das atividades, pois sugerem aulas mais dinâmicas as quais podem prender a atenção dos/as discentes, na medida em que são mais atrativas para o público jovem, sempre cercado de novas tecnologias e saberes. Os estudos de gênero já elencados nos tópicos anteriores deste caderno são fundamentais para a compreensão de como se dão as relações de gênero e como você pode auxiliar seus/as alunos/as a aceitar e conviver de forma pacífica e respeitosa com as diferenças.

Oficina 1: A desnaturalização da identidade de gênero em “Entre a espada e a rosa”

Objetivos

- Fazer a leitura oral do conto juntamente com os/as alunos/as;
- Mostrar imagens relacionadas ao conto;
- Trazer alguns questionamentos acerca das identidades de gênero;
- Proporcionar aos/às alunos/as comentários mediados pelo/a professor/a;
- Aplicar o estudo dirigido sobre o conto;
- Sugerir aos/às alunos/as a escrita de um desfecho para o conto.

Material necessário

- O livro para a leitura dos contos com os/as alunos/as;
- Estudo dirigido para a distribuição entre os/as alunos/as;
- Folhas de papel A4 para a escrita dos alunos.

Número de aulas: 3 aulas

Distribuição das aulas

- Uma aula para a aplicação do estudo dirigido sobre o conto;
- Uma aula para a exibição das imagens, os comentários sobre as identidades de gênero e a leitura coletiva mediada pelo/a professor/a;

- Uma aula para comentários sobre o estudo dirigido e para que os/as alunos/as escrevam um desfecho para a narrativa.

Oficina 2: O questionamento do destino de mulher em “A moça tecelã”

Objetivos

- Fazer a leitura oral do conto juntamente com os/as alunos/as;
- Mostrar um vídeo sobre o conto para os/as estudantes;
- Proporcionar aos/as alunos/as comentários acerca do papel do homem e da mulher na sociedade;
- Aplicar o estudo dirigido sobre o conto;
- Sugerir aos/as alunos/as que eles/as façam desenhos sobre o que eles entenderam do conteúdo do conto.

Material necessário

- O livro para a leitura dos contos com os/as alunos/as;
- Estudo dirigido para a distribuição entre os/as alunos/as;
- Folhas de papel A4 para que os alunos desenhem;
- Canetas coloridas e lápis-de-cor.

Número de aulas: 3 aulas

Distribuição das aulas

- Uma aula para a leitura coletiva mediada pelo/a professor/a, a aplicação do estudo dirigido sobre o conto e os comentários sobre o estudo dirigido;
- Uma aula para a exibição do vídeo e os comentários sobre os papéis sociais desempenhados pelos gêneros masculino e feminino;
- Uma aula para que os/as alunos/as interpretem o conto através de desenhos.

Oficina 3: A busca da liberdade feminina em “Como um colar”

Objetivos

- Fazer a leitura oral do conto juntamente com os/as alunos/as;

- Proporcionar aos/às alunos/as comentários acerca do papel dos pais na educação dos meninos e das meninas;
- Proporcionar aos/às alunos/as comentários favoráveis e contrários sobre as questões de gênero mediados pelo/a professor/a;
- Aplicar um roteiro de reflexão sobre as questões de gênero presentes no conto;
- Sugerir aos alunos que eles criem um desfecho para o Rei, pai da Princesa.

Material necessário

- Cópia do conto para a leitura dos alunos;
- Cópia do estudo dirigido para a distribuição entre os/as alunos/as;
- Folhas de papel A4 para que os alunos escrevam.

Número de aulas: 3 aulas

Distribuição das aulas

- Uma aula para a leitura coletiva mediada pelo/a professor/a e para a aplicação do estudo dirigido sobre o conto;
- Uma aula para a exibição das imagens e tecer comentários sobre os papéis sociais desempenhados pelos gêneros masculino e feminino ;
- Uma aula para que os/as alunos/as criem um desfecho para o Rei.

Avaliação das oficinas

Nessa fase da aplicação das oficinas, o/a professor/a deve investigar se houve ou não, por parte dos/as alunos/as, uma recepção crítica dos contos lidos. Além disso, ele/a pode fazer uma observação atenta se os/as estudantes aceitaram de forma positiva os textos e as atividades propostas, se participaram das etapas de leitura, se questionaram as leituras feitas em relação aos seus próprios horizontes de expectativas e, enfim, se modificaram seus próprios horizontes de gênero, contribuindo também para a melhoria das relações de gênero no universo da escola.

O mais importante na avaliação é verificar se o/a aluno/a, ao ler o texto, mostra as suas experiências de mundo e consegue, com elas, reagir ao texto e preencher suas lacunas, de acordo com o que afirmam Eco. Soma-se a isso o fato de o/a professor/a avaliar a pluralidade

de significados reconhecidos pelos/as alunos/as, sem contudo, tais significados extrapolarem as significações possíveis sugeridas pelas obras (ECO, 2005, p. 28).

Por fim, o/a professor pode mensurar se houve ou não a ampliação dos horizontes de expectativas de gênero dos/as participantes das atividades. Tais horizontes podem ser modificados a partir de uma reflexão ou questionamento feitos pelos/as alunos/as após as atividades de leitura sobre as relações de gênero tradicionais, a violência física e/ou simbólica e a aceitação das diferenças. Caso essa ampliação não se concretize, esse fato por si só não desmerece a relevância dessa proposta, uma vez que o mais importante é fazer com que os/as discentes reflitam, se posicionem e questionem as injustiças sociais presentes em nossa sociedade pela não aceitação das diferenças de gênero.

O tópico subsequente traz as sugestões de textos e atividades que você pode aplicar com seus/as alunos em sala de aula. Vale lembrar que todas as atividades aqui propostas são apenas sugestões, você pode aplicar essas atividades de leituras com outros textos que achar mais conveniente ou adequado à pedagogia de gênero sugerida neste caderno de leitura.

ROTEIRO DE LEITURA

Este tópico do presente caderno objetiva auxiliá-lo/a quanto à leitura dos contos de Marina Colasanti. Os textos desta autora foram selecionados para este caderno por fazerem uma abordagem de temas relacionados ao universo infantil e, além disso, por trazerem questionamentos acerca da posição da mulher na sociedade. Tais textos foram cuidadosamente lidos e analisados no intuito de levar para a sala de aula e, conseqüentemente, para os/as discentes um método de leitura voltado para a ampliação de seus horizontes de expectativas quanto à naturalização das relações de gênero.

“Entre a espada e a rosa”, “A moça tecelã” e “Como um colar” trazem protagonistas que desconstroem a submissão da mulher tão presente nos contos maravilhosos. As princesas desses três contos são mulheres/meninas com uma identidade de gênero voltada para a liberdade e a coragem, características tradicionalmente associadas aos homens/meninos nos contos maravilhosos. Por isso, tais textos podem contribuir para uma formação de leitores menos preconceituosos e mais tolerantes nas relações de gênero. Segundo Gomes, textos literários que trabalham em seus temas questões de gênero fazem uma “crítica ao sistema padronizado das identidades masculinas e femininas” (GOMES, 2014, p. 73).

1 As três princesas desconstruindo padrões

A partir da leitura desses contos, percebe-se também a importância da teoria dos corpos na narrativa de autoria feminina desenvolvida por Xavier. Seguindo essa linha teórica, os corpos das protagonistas das citadas narrativas podem ser considerados, inicialmente, como disciplinados, uma vez que as três princesas seguem as determinações de gênero. Para a citada autora, o corpo disciplinado é um corpo dócil, isto é, segue as normas sociais impostas sem questioná-las. Tal corpo é previsível e segue procedimentos rigorosos e evidentes (XAVIER, 2007, p. 59). Tudo isso ocorre através da violência simbólica, termo desenvolvido por Bourdieu que significa uma ação manipuladora e dominadora dos corpos de forma imperceptível dentro de estruturas de dominação.

No caso da protagonista de “Entre a espada e a rosa”, no início do conto, ela não questiona a ordem de casamento por interesse advinda do pai. Em “Moça tecelã”, também no começo da narrativa, ela obedece a todas as determinações do marido e, finalmente, a Princesa de “Como um colar”, obedece às ordens paternas. Tais ações comprovam que essas personagens no início das narrativas são representações de corpos disciplinados. Porém, no

decorrer das narrativas, essas personagens vão modificando suas identidades, passando a assumir comportamentos questionadores da dominação masculina. Por isso, vão assumindo as características de corpos liberados. Segundo Xavier, o corpo liberado é caracterizado por

[...] protagonistas mulheres que passam a ser sujeitos da própria história, conduzindo suas vidas conforme valores redescobertos através de um processo de autoconhecimento. Esse processo é exatamente o conteúdo da narrativa, que nos leva da personagem enredada nos laços de família ou nas próprias dúvidas existenciais à personagem, enfim, liberada (XAVIER, 2007, p. 169).

Esse processo mencionado na citação acima de autoria de Xavier é justamente o que ocorre com as protagonistas dos contos selecionados para o presente caderno. As três personagens passam a agir conforme suas vontades e desejos. A Princesa de “Entre a espada e a rosa”, desafiando a ordem paterna. “A moça tecelã” desconstrói o marido e concretiza a sua felicidade sozinha e independente, e a Princesa de “Como um colar” vai em busca do pombo, saindo do quarto – o qual pode ser representado como a sua clausura, um espaço jaula – e desbravando a floresta. As representações femininas dessas narrativas podem contribuir para que os/as discentes questionem a dominação masculina familiar e a naturalização dos comportamentos masculinos e femininos na sociedade.

Estes contos foram selecionados para compor o referido caderno por abordarem em seus enredos temas intimamente ligados à discriminação de gênero. As personagens centrais das três narrativas são representações de construções identitárias que superam a naturalização de gênero e a violência simbólica contra a mulher. Por isso, esses contos podem trazer para a sala de aula e, consequentemente, para os/as discentes, questionamentos a respeito dos comportamentos assumidos pelos gêneros na sociedade, além de contribuírem para o desenvolvimento das capacidades e habilidades leitoras dos/as alunos/as.

O *Caderno de leitura literária: a recepção de gênero para o ensino fundamental* valoriza as questões ideológicas feministas que estão intrinsecamente presentes nos textos literários produzidos por mulheres. Dessa maneira, para um ensino de literatura calcado nas questões de gênero, você precisa levar em consideração as especificidades dos textos e o momento histórico e cultural em que foram produzidos. Então, “reconhecer as especificidades do texto literário é importante, mas para um ensino atualizado é preciso avançar além dessas características com um projeto de intervenção política nas aulas de literatura” (GOMES, 2013, p. 33).

2 A representação da menina forte e corajosa em “Entre a espada e a rosa”

Com relação à narrativa “Entre a espada e a rosa”, pode-se perceber que ela traz uma personagem muito bem construída e que difere das princesas dos contos de fadas tradicionais. O enredo do conto gira em torno de uma Princesa que se vê forçada pelo seu pai a casar com um homem que não ama. O Rei força a Princesa a casar por interesse, uma vez que tal pretendente tinha muitas terras e soldados, conforme aponta a seguinte passagem do texto:

Qual é a hora de casar, senão aquela em que o coração diz “quero”? A hora que o pai escolhe. Isso descobriu a Princesa na tarde em que o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha, frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? (COLASANTI, 2005, p. 23).

A partir daí, a Princesa pede ao seu corpo que a salve desse casamento indesejado e uma longa barba nasce em seu rosto. Foi essa barba que a salvou do casamento arranjado, a encorajou a lutar pela sobrevivência e a levou para o seu grande amor, agora por escolha própria e não por imposição paterna. Essa atitude comprova que a Princesa possui uma identidade marcada pela diferença, uma vez que as princesas de contos maravilhosos tradicionais obedeceriam a ordem do pai.

De acordo com as considerações feitas por Xavier em *Que corpo é esse?*, esta personagem pode ser considerada como a representação da luta da mulher pela liberdade de escolha do seu próprio destino (XAVIER, 2007, p. 169). A Princesa de “Entre a espada e a rosa” foge do destino de mulher imposto pelo patriarcado para ir em busca dos seus próprios desejos. Quanto à representação identitária, a protagonista foge dos padrões de mulher frágil, delicada e cuidadora do lar, valorizados pela instituição familiar. A Princesa, contrariamente à esses valores, constrói uma identidade marcada pela força, pela coragem e pela audácia nas batalhas das guerras nas quais participava. Assim, ela tinha uma identidade centrada em características sempre atribuídas aos príncipes, pois “a fama da sua coragem espalhava-se por toda parte e a precedia” (COLASANTI, 2005, p. 25).

Esse conto desconstrói o destino de mulher tão recorrente nos contos maravilhosos tradicionais. A protagonista dessa narrativa apenas opta pelo casamento quando acredita ser o momento certo para ela, não seguindo as determinações paternas e assumindo para si uma identidade feminina marcada pela diferença. O citado conto, então, questiona os contos tradicionais quando não considera “a visão do casamento como prêmio” e nem sua

necessidade para a mulher (GOMES, 2012, p. 20), pois a personagem o vê como uma escolha feita por si mesma e com amor, sem obrigações, sanções ou tabus.

3 O destino de mulher em “A moça tecelã”

O conto “A moça tecelã” aborda a história de uma moça pobre que vive a tecer o mundo em seu tear mágico. Após um longo tempo vivendo sozinha, a moça começa a sentir o peso da solidão e constrói em seu tear um marido para lhe fazer companhia. Dessa forma, a personagem começa a alimentar o sonho de ser feliz ao lado do marido e ter filhos. Entretanto, ao conhecer o poder do tear, o marido começa a explorar o trabalho dela, querendo enriquecer cada vez mais. Por culpa da sua ganância por bens materiais, o marido prendeu a mulher em uma torre, fazendo-a trabalhar de dia à noite, como mostra o seguinte fragmento do texto: “(...) o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre. (...) E antes de trancar a porta à chave, advertiu: – Faltam as estrebarias. E não esqueça dos cavalos!” (COLASANTI, 2006, p. 13). Como os ideais do marido não coadunavam com os da moça, ela o desteceu e passou a reencontrar a felicidade sozinha em sua humilde casa no meio da floresta.

Esse conto foi selecionado para este caderno pedagógico no intuito de fazer com que os/as estudantes despertem para a violência praticada contra as mulheres em algumas relações de gênero em que a dominação masculina oprime o ser feminino. O fato de o marido prender a esposa na torre e a obrigar a trabalhar diariamente sem descanso se configura em um crime. Pelas leis brasileiras, manter uma mulher presa no próprio lar é cárcere privado. A partir dessa constatação, os/as alunos podem questionar a dominação masculina e a violência contra a mulher. Nessa ocasião, o/a professor pode despertar o conhecimento de mundo que os/as estudantes possuem ao mencionar a Lei 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha. A partir daí, percebe-se a importância do conhecimento enciclopédico na hora de ler e interpretar textos, como já afirmado por Zilberman e Eco ao apontarem que a leitura de mundo do/a aluno/a é de extrema relevância para a interpretação textual.

Em um primeiro momento, ao obedecer as ordens do marido, a moça mostra que possui atitudes de um corpo disciplinado, guiado pela tradição, uma vez que segue as regras impostas pela dominação do gênero masculino. Já em um segundo momento, a personagem assume um comportamento de corpo liberado, pois desconstrói o marido ao puxar a

lançadeira ao contrário e passa a viver sozinha em sua humilde casa, como aponta a seguinte passagem do conto:

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subia a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido.

[...]

A noite acabava quando o marido, estranhando a cama dura, acordou e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu (COLASANTI, 2006, p. 14).

Este conto pode ser considerado, conforme apontam Gomes e Rosa Gens, uma paródia dos contos de fadas tradicionais em que os finais são sempre felizes e a mulher acata o destino do casamento. Segundo esse autor, “a perspectiva paródica está vinculada ao compromisso de a mulher denunciar o universo idealizado do casamento” (GOMES, 2014, p. 73). Essa característica de denúncia das injustiças sociais aparece na literatura produzida pelas mulheres após a conquista da liberdade e a luta pela independência feminina, realizadas por meio da conscientização feita a partir dos movimentos sociais femininos, a exemplo do Movimento Feminista. “A moça tecelã” é uma narrativa que parodia de forma bastante consistente o lugar passivo da mulher dentro das relações de gênero, portanto, pode ser um texto adequado para se trabalhar com questões de gênero no espaço escolar.

4 A paixão além dos domínios do pai em “Como um colar”

Quanto ao conto “Como um colar”, essa narrativa conta a história de uma Princesa que nasceu sem enxergar, não por deficiência visual, mas por não sentir necessidade de ver o mundo. Seus pais, o Rei e a Rainha, se esforçaram ao máximo para que sua filha passasse a enxergar, contrataram os melhores médicos do reino, mandaram fabricar poções, porém a Princesa não enxergava. Dessa maneira, os pais se conformaram com o destino da garota e ela passou a viver na tranquilidade de um mundo só seu. O pai, querendo presentear a filha com um lindo tesouro, passou a lhe presentear, todos os anos, com uma pérola. No seu décimo quinto aniversário, ele recolheria todas as pérolas para fazer um colar para a filha.

Anos se passaram até que um pombo apareceu no quarto da Princesa. Ela, interpretando que ele estava com fome, deu-lhe todas as pérolas para comer. O pombo

engoliu-as e desapareceu. Tempos depois, chegou a hora de a Princesa completar seus quinze anos e as pérolas já não estavam mais com ela. O pai apareceu no quarto com toda a criadagem para entregar-lhe a última pérola para, enfim, juntá-la às outras para mandar confeccionar o colar. Ao descobrir que a filha tinha dado as pérolas a um pombo, o Rei ficou enfurecido e mandou que um caçador matasse o animal. A princesa ficou extremamente triste e resolveu que era hora de enxergar para ir em busca do pombo. Ela foi para a floresta, encontrou o pombo e, antes de avisá-lo das intenções do pai, o caçador lançou uma flecha que matou os dois em um só golpe. As pérolas, então, saíram do peito do pombo machucado e caíram no pescoço da Princesa “como um colar” (COLASANTI, 2005, p. 60).

O enredo desse conto pode proporcionar aos/as alunos/as uma reflexão acerca das relações entre pais e filhos. Na narrativa, a Princesa vivia constantemente presa em seu quarto. Até em seus aniversários, o Rei, a Rainha e toda a corte iriam visitá-la. Essa situação aponta para uma jovem enclausurada dentro da sua própria casa. A família a mantinha longe do mundo fora do quarto. Isso mostra o quanto a Princesa era submissa às ordens familiares. Além disso, o colar representa a união eterna entre a moça e sua família, enquanto que o pombo representa a liberdade.

De acordo com Xavier em *A casa na ficção de autoria feminina* (2012), em que a autora cita a *casa jaula* – aquela que prende e enclausura a personagem –, pode-se classificar o quarto em que vive a princesinha como um espaço jaula, uma vez que representa uma clausura, uma prisão para a jovem moça. Seu quarto era o único ambiente em que circulava, apenas a janela representava a saída para o mundo exterior. O quarto é representado no conto como um espaço de dominação do pai em relação à filha. A mãe, nas poucas vezes em que aparece na narrativa, não questiona as ordens estabelecidas pelo marido, cabendo à filha a luta pela liberdade, metaforizada pela saída da princesa do castelo em busca do pombo, conforme mostra a seguinte passagem da narrativa:

Envolveu-se num xale branco de lã, abriu a porta envidraçada que dava para o jardim. Pela primeira vez, era preciso olhar. Lentamente, sem susto ou surpresa, abriu os olhos. À sua frente, tudo era apenas uma longa ondulação de neve. Que ofuscava, mas que em algum lugar, guardava um pombo. Desceu os poucos degraus, começou a caminhar. (...) Afundando, tropeçando, arrastando saias e xale, afastou-se do palácio. Talvez agora já estivesse no campo. Passou por uma sebe de espinheiros. Adiante, alguns arbustos. Chegou a um pequeno bosque (COLASANTI, 2005, p. 59).

A protagonista de “Como um colar” pode ser considerada como a representação da ruptura com a tradição de que a moça deve viver enclausurada no ambiente do lar até a

chegada da hora de, finalmente, casar. Essa princesa é impulsionada pela força do desejo que a alimenta (RAMALHO, 2014, p. 54) e não pelas convenções sociais impostas pela ordem paterna. Em “Como um colar”, o que predomina não é a “menção a um destino, nem a um ideal de felicidade”, geralmente atribuído ao casamento nos contos maravilhosos, é o prazer da princesa em vivenciar o seu imaginário além do que os olhos podem ver (RAMALHO, 2014, p. 54).

ATIVIDADES

Texto sugerido

Meninos e meninas

Publicado por Jussara Barros em Mundo Educação

Por volta dos sete anos de idade é comum que os grupinhos de amizade apareçam, isso em razão do amadurecimento da criança, que começa a perceber que existem diferenças entre as meninas e os meninos.

Aparece a vergonha e, em razão dela, afastam-se uns dos outros, evitam as brincadeiras juntas, as conversas também são bem diferentes, os interesses começam a se delimitar pela sexualidade, como: meninos devem gostar de carros, lutas, futebol enquanto meninas devem brincar de bonecas, panelinhas e assistir desenhos do tipo “Ursinhos Carinhosos”(criados pela American Greetings, 1981).

Esses aspectos são impostos pela sociedade desde muito cedo. É normal vermos críticas em relação a um menino, porque este manifesta interesse em brincar de boneca e panelinha. Mas como se tornar um bom pai de família, participativo nas atividades domésticas, se quando criança não o deixaram que descobrisse a importância das mesmas? E a mulher, como aprender a ser competitiva, ir à luta profissionalmente, se quando pequena foi estimulada às atividades domésticas?

Essas são as diferenças impostas pela sociedade, que acredita não prejudicar na formação de nossas crianças, mas que as afasta da realidade, criando um mundo de faz de conta não vantajoso, onde as meninas devem ser delicadas, sonhadoras e meninos fortes, agressivos.

Pais e educadores da atualidade devem abrir espaço para essas descobertas, fazendo com que as crianças experimentem o mundo como ele é, tendo que enfrentar e resolver problemas em todas as áreas da vida.

É necessário que o menino aprenda a mostrar suas fragilidades, bem como a menina divulgar suas fortalezas, pois esses são recursos fundamentais para se viver em harmonia consigo mesmo.

Ninguém pode ser frágil o tempo todo, aceitar de forma passiva as imposições de outras pessoas. Do mesmo modo, ninguém pode ser só fortaleza e agressividade para se autoafirmar como machão. Homem que é homem consegue usar uma camisa cor-de-rosa e trocar as fraldas do filho sem mexer com sua masculinidade e, pode ainda, chorar diante dos problemas

e emoções que a vida traz. E a mulher, bem, essa já possui uma fortaleza natural, para suportar as pressões sociais. Basta aprender e ter a chance de usá-la.

BARROS, Jussara. Meninos e meninas. In: <http://www.mundoeducacao.com/educacao/meninos-meninas.htm>. Acesso em 23/03/2015.

Atividade sobre o conto “Entre a espada e a rosa”

Pré-leitura

1. Conforme os padrões culturais de sua comunidade, o que uma garota espera de um garoto?
2. O que um garoto espera de uma garota?
3. O que é ser menina? E o que é ser menino?
4. O que é inadequado para um menino dentro dos comportamentos sociais de gênero? E para uma menina?

Leitura

5. “Entre a espada e a rosa” narra a história de uma Princesa que se transforma em guerreiro. A partir da leitura desse conto, marque a alternativa correta que aborda o tema central do texto:
 - a) O casamento da Princesa e do jovem Rei;
 - b) A tirania do Rei, pai da Princesa;
 - c) A fuga da Princesa de um casamento imposto e indesejado do ponto de vista dela;
 - d) O fato de a Princesa ter adquirido características consideradas pela sociedade como pertencentes aos príncipes;
 - e) A desilusão do Rei em relação à aparência da filha.
6. O jovem Rei aparece posteriormente na história e acaba se apaixonando pela Princesa. Assinale a alternativa que resume em uma palavra a principal característica do jovem Rei:
 - a) Corajoso;
 - b) Paciente;
 - c) Desconfiado;
 - d) Amoroso;
 - e) Desiludido.
7. A Princesa, após ser expulsa do palácio onde vivia, procura trabalho em algumas aldeias, mas não consegue encontrar. Que fato desencadeia a discriminação sofrida pela Princesa? Assinale a alternativa que corresponde a esse fato:
 - a) A sua coragem;
 - b) O fato de ter se transformado em guerreira;
 - c) O fato de ser uma moça abandonada e sozinha;

- d) A sua aparência de rosto de homem e corpo de mulher;
 - e) A sua condição social.
8. A Princesa possui um vestido vermelho cor de sangue, sua barba é rubra e as rosas que rondavam-lhe o rosto também são vermelhas. A cor vermelha, no texto, é associada a que sentimento? Marque na alternativa correta:
- a) Ódio;
 - b) Amor;
 - c) Indiferença;
 - d) Desconfiança;
 - e) Saudade.
9. Os contos de fadas tradicionais trazem representações de princesas românticas, sensíveis, frágeis e sonhadoras. Já “Entre a espada e a rosa” foge do que é tradicional em um conto maravilhoso. Com relação ao comportamento da Princesa do citado conto, aponte a alternativa correta:
- a) Ela tem as mesmas atitudes das princesas dos contos de fadas mais tradicionais, como Branca de Neve, Cinderela, A Bela e a Fera, entre outros;
 - b) Ela é, a todo o tempo, sensível e romântica no conto;
 - c) Ela possui atitudes diferentes em relação às das princesas dos contos tradicionais, como a adoção de atos corajosos, o uso de sua armadura para ir para a guerra e a sua desobediência à ordem do pai;
 - d) O objetivo dela é encontrar um príncipe e ser feliz para sempre;
 - e) Ela é autoritária, egoísta e interesseira.
10. Interpretando o título:
- a) A palavra espada é associada ao universo das meninas ou dos meninos? Por quê?
 - b) A palavra rosa é associada ao universo dos meninos ou das meninas? Por quê?
11. Como a personagem principal é caracterizada?
12. O que faz com que a Princesa seja discriminada por onde passa?
13. O que os gestos e as características da Princesa revelam sobre o caráter e os sentimentos dela?
14. O jovem Rei aparece na história e se apaixona pelo guerreiro, sem saber a sua verdadeira identidade de Princesa. O que o faz se apaixonar por ela? Essas características são valorizadas na nossa sociedade?

Pós-leitura

Como vocês dramatizariam um final para “Entre a espada e a rosa”? Escrevam um final e façam uma pequena dramatização.

Atividade sobre o conto “A moça tecelã”

Pré-leitura

1. De acordo com a sua realidade cultural, quais as cores associadas às meninas? E aos meninos?

Leitura

2. A moça tecelã narra a história de uma moça que construía tudo ao seu redor no seu tear, até que se sentiu sozinha e desejou se casar. Marque um X na alternativa correta com relação ao tema central do conto “A moça tecelã”:
 - a) O conto trata do poder que a moça tem de construir o mundo através do tear;
 - b) O conto enfoca a submissão e a disciplina da moça em relação às ordens do marido;
 - c) O conto enfoca a liberdade que a moça adquire após puxar o fio que construiu o marido;
 - d) O conto tem como tema a realização do sonho da moça, que era casar;
 - e) O tema do conto é a ganância do marido por bens materiais.
3. O conto maravilhoso é um dos principais gêneros textuais literários lidos e trabalhados no espaço escolar. Com relação às características do conto maravilhoso, quais aparecem no conto em questão? Assinale a alternativa correspondente a essas características:
 - a) Uma atmosfera fantástica de medo, terror e morte;
 - b) A presença de poderes sobrenaturais, mágicos e um ambiente de amor verdadeiro entre um príncipe e uma princesa;
 - c) A presença de poderes e elementos mágicos, a bondade e pureza de caráter da protagonista e um final feliz;
 - d) Um universo próximo do real com personagens com características humanas e sem poderes mágicos;
 - e) O aparecimento de seres mitológicos, como fadas, duendes e bruxas.
4. O marido da moça é descrito na narrativa como sendo um homem muito ambicioso. Com base nessa afirmação e de acordo com o texto, o marido tinha como objetivo:
 - a) Casar com a moça e ser feliz para sempre;
 - b) Casar com a moça e ter filhos com ela;
 - c) Trabalhar e ajudar a moça em suas tarefas;
 - d) Explorar o trabalho da moça e enriquecer cada vez mais;
 - e) Ter um grande palácio, onde seria feliz com a moça.
5. A moça tecelã foge do padrão de princesa sonhadora e sensível dos contos de fadas. Isso é percebido ao longo da narrativa, quando a moça decide novamente estar só. Quanto à Moça tecelã, marque na alternativa errada:
 - a) Ela é a heroína da história e sonhava em casar e ser feliz;
 - b) No início da história, ela aceita a dominação do marido e faz todas as suas vontades;
 - c) Ela reconquista a sua liberdade após puxar o fio que construiu o próprio marido;

- d) Ela é uma moça muito trabalhadora e disciplinada em suas tarefas do lar;
 - e) Ela é, a todo o momento, submissa e obediente aos desmandos do marido.
6. Nos contos maravilhosos, o final feliz nos remete sempre à união amorosa da princesa com um príncipe, além de um tradicional “foram felizes para sempre”. Em “A moça tecelã” o final feliz não parece com o final feliz dos contos maravilhosos tradicionais, isso porque
- a) A moça termina a história com seu marido muito feliz;
 - b) A moça termina a história feliz, mas a sua felicidade envolve a escolha da liberdade para o seu próprio destino;
 - c) A moça termina a história triste porque se separa do seu marido;
 - d) O comportamento do marido é parecido com o dos príncipes das histórias tradicionais, ou seja, ele se esforça para ficar com sua amada;
 - e) Esse conto apresenta uma moça submissa ao destino do casamento para as princesas.
7. O que cada linha representa no conto? Quais as imagens dessas cores?
8. O que a torre simboliza para a moça? O que esse símbolo representa?
9. O que representa o fato de ela destecer o marido?

Pós-leitura

- 10. Qual o papel da mulher no casamento? E do homem?
- 11. Quais são os modelos de famílias atuais?
- 12. Reúnam-se em grupos e criem um miniconto de fadas ilustrado.

Atividade sobre o conto “Como um colar”

Pré-leitura

1. Conforme seus padrões educacionais, qual dos dois gêneros tem mais liberdade na sociedade: o menino ou a menina?
2. O que os quinze anos de uma garota representa?
3. O que o pombo representa?

Leitura

4. A narrativa de “Como um colar” conta a história de uma Princesinha que nasce sem querer enxergar o mundo a sua volta. Marque a alternativa correta com relação ao tema central do conto “Como um colar”:
 - a) O fato de a Princesinha ter nascido cega;
 - b) O texto trata do fato de a Princesinha não sentir a necessidade de enxergar, uma vez que ela ignorava a realidade e desconhecia as aparências do mundo;
 - c) A cura da cegueira da Princesinha;
 - d) O fato de ela ter dado suas pérolas para o pombo se alimentar;
 - e) A morte do pombo e da Princesinha a mando do Rei.
5. A Princesinha vivia sempre dentro do seu quarto, até mesmo nas cerimônias do seu aniversário. Isso quer dizer que ela passava a maior parte da vida dela no quarto. Trazendo para a nossa realidade, o que esse fato da história representa?
 - a) Liberdade feminina;
 - b) Submissão feminina;
 - c) Reclusão da mulher ao ambiente doméstico;
 - d) Amor da família pela Princesinha;
 - e) Cuidado da família com a Princesinha devido à doença.
6. O pombo aparece na história como o único amigo da Princesinha. É para ele que ela começa a dar atenção, além de enchê-lo de cuidados. Na história, o pombo tem o símbolo de:
 - a) Amizade;
 - b) Violência;
 - c) Discórdia;
 - d) Pobreza;
 - e) Amor.
7. Todos os anos, no aniversário da Princesinha, o pai dela e toda a corte traziam-lhe uma pérola como presente de aniversário em seu quarto. No seu 15º aniversário, o rei

prometera mandar fazer para ela um maravilhoso colar. De acordo com o texto, o colar de pérolas representa:

- a) A vaidade da Princesinha;
 - b) Uma riqueza pertencente à Princesinha;
 - c) Um elo de ligação entre a Princesinha e sua família;
 - d) A ligação entre a princesa e o pombo;
 - e) Um simples presente dado pelo Rei a sua filha.
8. Quando a princesinha doou as pérolas para o pombo, a possibilidade de se fazer um colar foi desfeita. O colar desfeito pela Princesinha significa:
- a) A falta de importância dada pela Princesa ao presente do pai;
 - b) Um rompimento da Princesinha às ordens estabelecidas pelo pai e a busca pela liberdade dela;
 - c) A descoberta do amor pelo pombo;
 - d) Um comportamento ruim por parte da Princesinha;
 - e) Um castigo pela desobediência da Princesinha.
9. A protagonista do conto não quer enxergar, pois ela não sentia essa necessidade. Por quê?
10. Qual era o tesouro interior da Princesa? E o tesouro exterior?
11. Como o narrador descreve o caráter da Princesa?
12. O que a Princesa pensa sobre seus bens materiais?
13. Como o narrador descreve o Rei? O que os bens materiais são para ele?
14. Lembrando do que o pombo representa, o que ele causou na história?
15. Por que a Princesa precisou mentir?
16. Por que a Princesa foi morta?
17. Com base no desfecho da história, conclua:
- a) O que era mais importante para o Rei?
 - b) Como era a educação familiar recebida pela Princesa? Ela tinha liberdade?

Pós-leitura

18. Agora, de acordo com o que você entendeu sobre príncipes e princesas, escreva um outro desfecho para o conto, mostrando o que pode ter acontecido com o Rei após a morte da filha. Pode ser escrito através de histórias em quadrinhos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. e BORDINI, Maria da Glória. Método recepcional. In: AGUIAR, Vera Teixeira de. e BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 81-102.
- BARROS, Jussara. Meninos e meninas. In: <http://www.mundoeducacao.com/educacao/meninos-meninas.htm>. Acesso em 23/03/2015.
- BOURDIEU, Pierre. Uma imagem ampliada. In: **A dominação masculina**. Trad: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999, p. 13-67.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 26-27.
- BRASIL. Módulo 2: Convivência Democrática. **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico raciais e de gênero**. Organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP). Equipe de elaboração: ARAÚJO, Ulisses F. (et al.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BUTLER, Judith. Variações sobre Sexo e Gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault. In: BENHABID, Seyla; CORNELL, Drucila (Orgs.). **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1998.
- COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In: COLASANTI, Marina. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. 12ª ed. São Paulo: Global, 2006, p. 9-14.
- COLASANTI, Marina. Entre a espada e a rosa. In: COLASANTI, Marina. **Entre a espada e a rosa**. 3ª ed. São Paulo: Salamandra, 2005, p. 23-28.
- COLASANTI, Marina. Como um colar. In: COLASANTI, Marina. **Entre a espada e a rosa**. 3ª ed. São Paulo: Salamandra, 2005, p. 55-61.
- ECO, Humberto. **Interpretação e superinterpretação**. Trad: M. F. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ECO, Humberto. O Leitor-Modelo. In: **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 35-49.
- ECO, Humberto. Ironia intertextual e níveis de leitura. In: **Sobre a literatura**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 199-218.
- GOMES, Carlos Magno. **Ensino de Literatura e Cultura: do resgate à violência doméstica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- GOMES, Carlos Magno. Leitura interdisciplinar da literatura infantojuvenil. In: **Acta Scientiarum**, n. 1, vol. 34, 2012, p. 17-22.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

RAMALHO, Christina. Mulheres, princesas e fadas: a hora da desconstrução. In: **Revista Gênero**. n. 2, vol. 1, 2001, p. 47-56.

ROUXEL, Annie. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014, p. 19-35.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Leitura na escola: como estimular os alunos a ler. In: TAVARES, Kátia Cristina do Amaral (Org.). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Leitura na escola: textos literários e formação do leitor. In: GENS, Rosa, SANTOS, Leonor Werneck dos, MARTINS, Georgina (Orgs.). **Literatura infantil e juvenil na prática docente**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010, p. 39-53.

SILVA, Maurício da. **Como trabalhar o texto no 1º e 2º graus**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1992. (Cadernos Didáticos, 3).

ZILBERMAN, Regina. Leitura: dimensões culturais e políticas de um conceito. In: **Nonada Letras em Revista**. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 47-70, 2012.

XAVIER, Elódia. **Que corpo é esse? o corpo no imaginário feminino**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2007.

XAVIER, Elódia. **A casa na ficção de autoria feminina**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2012.

